

BEÁ MEIRA • RAFAEL PRESTO  
SILVIA SOTER • TAIANA MACHADO

MANUAL DO  
PROFESSOR

COMPONENTE CURRICULAR: ARTE  
ENSINO FUNDAMENTAL • ANOS FINAIS

# MOSAICO

Arte

6º ANO



CORPO

editora scipione

*Educadores e estudantes,*

*Este livro integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC). Seu conteúdo passou por diversas etapas avaliativas, visando a garantir a vocês livros didáticos de qualidade.*

*As obras destinadas aos anos finais do ensino fundamental em 2024 (e que também serão utilizadas nos anos de 2025, 2026 e 2027) terão também uma versão digital. Assim, vocês poderão utilizar seus livros no formato que preferirem. As obras digitais estarão disponíveis no Portal do PNLD, em [pnld.fnde.gov.br](https://pnld.fnde.gov.br).*

*Conversem com a gestão da sua escola, que poderá ajudá-los a acessar todos os livros digitais do Portal. Informações e orientações de acesso aos novos materiais digitais do PNLD podem ser acessadas no link "Livro Digital", disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>.*

*Para colaborar com o PNLD, todos podem enviar sugestões e ideias para o e-mail [livrodidatico@fnde.gov.br](mailto:livrodidatico@fnde.gov.br). O PNLD é um patrimônio de todos nós.*

*O FNDE deseja um ano letivo de muitas trocas e descobertas!*

# MOSAICO

## Arte

CORPO

### Maria Beatriz Alves Meira

Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (USP).

Foi professora assistente da Pontifícia Universidade Católica de Santos (PUC-Santos) e do curso de Multimeios da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Trabalhou como ilustradora, artista gráfica e cenógrafa em projetos na área de Educação e Teatro.

Foi coordenadora pedagógica na Universidade das Quebradas, curso de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Autora de livros didáticos e paradidáticos na área de Arte.

### Rafael Vicente Ferreira

Mestre em Arte Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp-SP).

Pós-graduado em Roteiro pela Fundação Armando Álvares Penteado (Faap-SP).

Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (USP).

Atuou como professor de teatro e percussão em escolas públicas e particulares.

Realizou oficinas no Caps do SUS e no Serviço de Medida Socioeducativa em São Paulo.

Teatrista do Coletivo de Galochas.

Autor e ilustrador de livros na área de Arte e Teatro.

### Silvia Camara Soter da Silveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Mestra em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio-RJ).

Bacharela em Comunicação Visual pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e em Dança pela Universidade de Paris 8.

Dramaturgista, crítica de dança e professora da Faculdade de Educação da UFRJ.

Organizadora e autora de diversas publicações na área de Corpo e Dança.

### Taiana de Araújo Machado

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Licenciada em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio-RJ).

Professora em escolas particulares e em projetos culturais na rede municipal do Rio de Janeiro.

Professora associada ao Instituto d'O Passo.

Preparadora vocal e professora de canto em grupos teatrais e corais.



3ª edição, São Paulo, 2022



editora scipione

*“Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada”.*



editora scipione

**Direção executiva:** Flávia Bravin

**Direção de negócio:** Volnei Korzenieski

**Gestão editorial:** Alice Ribeiro Silvestre

**Gestão de planejamento:** Eduardo Kruehl Rodrigues

**Gestão de projeto digital:** Tatiany Renó

**Gestão de área:** Marina Sandron Lupinetti

**Coordenação de área:** Renato Malkov

**Edição:** Leve Soluções Editoriais Ltda., Rogério Fernandes Cantelli (digital)

**Assessoria técnico-pedagógica:** Bárbara Castro e  
Ricardo Elia Magalhães

**Planejamento e controle de produção:** Vilma Rossi, Camila Cunha,  
Adriana Souza e Isabela Salustriano

**Revisão:** Leve Soluções Editoriais Ltda.

**Arte:** Claudio Faustino (ger.), Erika Tiemi Yamauchi (coord.),  
Leve Soluções Editoriais Ltda. (edição de arte e diagramação)

**Iconografia e tratamento de imagens:** Roberto Silva (ger.),  
Douglas Cometti e Evelyn Torrecilla (pesquisa iconográfica),  
Emerson de Lima (tratamento de imagens)

**Direitos autorais:** Fernanda Carvalho (coord.), Emília Yamada,  
Erika Ramires e Carolyne Ribeiro

**Licenciamento de conteúdos de terceiros:**  
Leve Soluções Editoriais Ltda.

**Ilustrações:** Andrés Sandoval, Catarina Bessell, Joana Resek e RJP

**Design:** Noctua Art (proj. gráfico e Manual do Professor), Flávia Dutra (capa)

**Ilustração de capa:** Catarina Bessell

**Pré-impressão:** Alessandro de Oliveira Queiroz, Pamela Pardini Nicastro,  
Debora Fernandes, Fernanda de Oliveira e Valmir da Silva Santos

**Todos os direitos reservados por Editora Scipione S.A.**

Alameda Santos, 960, 4º andar, setor 2

Cerqueira César – São Paulo – SP – CEP 01418-002

Tel.: 4003-3061

www.edocente.com.br

atendimento@aticascipione.com.br

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Mosaico Arte : Corpo : 6º ano / Beá Meira... [et al]. --  
3. ed. -- São Paulo : Scipione, 2022.  
(Mosaico Arte)

Outros autores: Rafael Presto, Sílvia Soter, Taiana Machado  
Bibliografia  
Suplementado pelo manual do professor  
ISBN 978-65-5763-233-8 (aluno)  
ISBN 978-65-5763-234-5 (professor)

1. Arte (Ensino fundamental - Anos finais) I. Meira, Beá

22-2440

CDD 372.5

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

2022

Código da obra CL 720133

CAE 802053 (AL) / 802054 (PR)

3ª edição

1ª impressão

De acordo com a BNCC.



Envidamos nossos melhores esforços para localizar e indicar adequadamente os créditos dos textos e imagens presentes nesta obra didática. Colocamo-nos à disposição para avaliação de eventuais irregularidades ou omissões de créditos e consequente correção nas próximas edições. As imagens e os textos constantes nesta obra que, eventualmente, reproduzam algum tipo de material de publicidade ou propaganda, ou a ele façam alusão, são aplicados para fins didáticos e não representam recomendação ou incentivo ao consumo.

Impressão e acabamento



# APRESENTAÇÃO

A música, os estados de felicidade, a mitologia, os rostos trabalhados pelo tempo, certos crepúsculos e certos lugares querem nos dizer algo, ou algo disseram que não deveríamos ter perdido, ou estão a ponto de dizer algo; essa iminência de uma revelação que não se produz é, quem sabe, o fato estético.

BORGES, Jorge Luis. La muralla y los libros. *La Nación*, Buenos Aires, 22 out. 1950. [Tradução dos autores.]

Esta coleção foi concebida com o objetivo de apoiar a atividade didática dos professores no ensino de Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para isso, reúne temas e práticas relacionados a esse componente curricular, abrangendo o estudo sistemático das linguagens artes visuais, dança, música e teatro, além das artes integradas, que articulam as diferentes linguagens a partir de uma perspectiva intercultural crítica. O objetivo é proporcionar aos estudantes as experiências de fruir, pensar, interpretar, formular hipóteses, imaginar, criar, praticar, expressar e ampliar sua visão de mundo em linguagens variadas por meio de uma abordagem intercultural de códigos presentes em expressões artísticas de diferentes povos. A coleção também subsidia a formação abrangente de estudantes e professores, que envolve, entre outros aspectos, a expressão criativa, a capacidade de analisar criticamente o entorno, assim como a dimensão investigativa na construção do conhecimento. Para que essa jornada pedagógica se desenvolva nas várias linguagens artísticas e na relação entre elas, apresentam-se textos, imagens, músicas, vídeos e demais objetos artísticos e culturais.

A arte está no cotidiano dos estudantes, em sua vida familiar, na escola, na mídia e nos espaços urbanos e rurais. Embora algumas vezes essa presença não seja percebida, ela permeia as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais da vida e é por isso que seu estudo se relaciona intrinsecamente aos demais componentes curriculares. Daí a urgência de trazer a arte para o ambiente escolar com o propósito de favorecer o desenvolvimento de habilidades relacionadas à análise crítica e à fruição, para que os adolescentes estejam sempre “em estado de alerta”, ou seja, preparados para a experiência estética, que, muitas vezes, é capaz de provocar os sujeitos e movê-los em direção a processos de aprendizagem mais sensíveis, e que questionem as perspectivas etnocêntricas.

A aproximação com a arte propicia um encontro entre o conhecido e o desconhecido, entre o expresso e o decifrável. Por meio desse espaço de produção de significados e cognição, os indivíduos podem encontrar novos modos de perceber a vida. Ao se apropriarem da coleção, portanto, os professores são convidados a mediar o diálogo intercultural entre os estudantes a partir da arte, acompanhando debates, orientando atividades e mobilizando a bagagem cultural de todos os participantes desse processo. Tal mediação promove a troca de saberes no ambiente escolar com a articulação entre o reconhecimento de referências culturais preexistentes e a criação de acesso ao patrimônio cultural e artístico dos povos, a fim de ampliar os horizontes culturais.

As orientações pedagógicas neste Manual foram elaboradas para auxiliar você, docente, em tais mediações artísticas interculturais, trazendo as bases teóricas que orientam as proposições da coleção e textos que podem subsidiar seu trabalho em sala de aula. Com isso, pretende-se oferecer, antes de tudo, um incentivo à pesquisa e à reflexão e uma compreensão mais profunda dos processos de ensino-aprendizagem de Arte.

**Os autores**

# Sumário

<b>Orientações pedagógicas gerais</b> .....	V	<b>Flexibilização e autonomia do professor</b> .....	LIII
<b>Ensino Fundamental – Anos Finais</b> .....	V	Com relação às linguagens artísticas	
<b>Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental</b> .....	V	Com relação aos capítulos	
<b>O ensino de Arte</b> .....	V	Com relação ao Caderno de Projetos	
<b>As linguagens da arte nesta coleção</b> .....	VIII	<b>Educação integral</b> .....	LIV
<b>A linguagem artes visuais nos Anos Finais do Ensino Fundamental</b> .....	VIII	<b>Estudante protagonista da aprendizagem</b> .....	LIV
O ensino das artes visuais nesta coleção		<b>Culturas juvenis e projeto de vida</b> .....	LVII
<b>A linguagem dança nos Anos Finais do Ensino Fundamental</b> .....	IX	<b>Diferentes perfis de estudantes – respeito e diversidade nas escolas</b> .....	LVIII
O ensino de dança nesta coleção		<b>Avaliação em Arte</b> .....	LX
<b>A linguagem música nos Anos Finais do Ensino Fundamental</b> .....	X	<b>Avaliação formativa</b> .....	LXI
O ensino de música nesta coleção		<b>Avaliação diagnóstica</b> .....	LXII
<b>A linguagem teatro nos Anos Finais do Ensino Fundamental</b> .....	XII	<b>Avaliação processual</b> .....	LXIII
O ensino de teatro nesta coleção		<b>Avaliação coletiva</b> .....	LXIII
<b>Artes integradas nos Anos Finais do Ensino Fundamental</b> .....	XIV	<b>Avaliação individual e pasta digital</b> .....	LXIII
O ensino das artes integradas nesta coleção		<b>Avaliação de resultado</b> .....	LXIV
<b>Percursos teóricos e metodológicos nesta coleção</b> .....	XVII	<b>Crêterios de avaliação</b> .....	LXV
<b>Interculturalidade crítica</b> .....	XVII	Processos criativos	
Multiculturalismo e interculturalidade		Aquisição de conceitos	
Interculturalidade no contexto brasileiro		Ampliação do repertório	
Artes visuais e interculturalidade		Quadro de acompanhamento da aprendizagem	
Dança e interculturalidade		<b>Museus, exposições, espetáculos, filmes e shows</b> .....	LXVI
Música e interculturalidade		<b>Indicações de livros, sites e vídeos</b> .....	LXVII
Teatro e interculturalidade		<b>Estrutura dos volumes e estratégias pedagógicas</b> .....	LXVIII
<b>Transdisciplinaridade</b> .....	XXVIII	<b>Organização da obra</b> .....	LXVIII
<b>Temas transdisciplinares nesta coleção</b> .....	XXIX	Introdução.....	LXVIII
Conhecimento como ferramenta para intervir no mundo		Seis temas de Arte.....	LXVIII
Contextualizar os conteúdos para dar sentido à aprendizagem		Caderno de Projetos.....	LXX
Temas Contemporâneos Transversais		Áudios.....	LXXI
Interdisciplinaridade e o trabalho de “Professores em parceria”		Vídeos.....	LXXIII
<b>Práticas de pesquisa nos Anos Finais do Ensino Fundamental: noções introdutórias</b> .....	XXXVIII	Sumário de todos os volumes.....	LXXIV
Revisão bibliográfica		<b>Planos de desenvolvimento – 6º ano</b> .....	LXXVI
Análise documental		<b>Caderno da BNCC para consulta do professor</b> .....	LXXXII
Construção e aplicação de questionários		<b>Referências bibliográficas</b> .....	LXXXVII
Estudo e recepção de obras de arte		<b>Bibliografia comentada sobre arte-educação</b> .....	LXXXVIII
Entrevistas		<b>Orientações pedagógicas específicas</b> .....	1
Observação, tomada de notas e elaboração de relatórios		<b>Livro do Estudante – 6º ano – Início</b> .....	1
Análise de mídias sociais		<b>Introdução – A arte e o corpo</b> .....	10
<b>Base Nacional Comum Curricular e esta coleção: intersecções e diálogos</b> .....	XLIII	<b>Capítulo 1 – O corpo nas artes visuais</b> .....	20
<b>Interculturalidade, transdisciplinaridade e a BNCC</b> .....	XLV	<b>Capítulo 2 – Corpo e expressão</b> .....	40
<b>A BNCC nesta coleção</b> .....	XLVI	<b>Capítulo 3 – A roupa e a arte</b> .....	58
<b>O trabalho com as competências gerais e específicas e com as habilidades</b> .....	XLVIII	<b>Capítulo 4 – A poesia do corpo</b> .....	76
<b>Pensamento criativo, científico e crítico</b> .....	XLIX	<b>Capítulo 5 – Danças e ritmos pelo Brasil</b> .....	96
<b>Reflexões sobre a prática docente</b> .....	XLIX	<b>Capítulo 6 – Danças cênicas</b> .....	120
<b>O ensino de Arte na Educação Básica no Brasil</b> .....	XLIX	<b>Caderno de Projetos</b> .....	138
<b>O professor de Arte como mediador dos processos interculturais</b> .....	LI		

# Orientações pedagógicas gerais

## Ensino Fundamental – Anos Finais

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os estudantes vivenciam mudanças profundas que marcam a transição da infância para a adolescência. Essa transformação integral acontece em todas as dimensões da vida – física, emocional, cognitiva, social e ética – e em diferentes tempos para cada estudante. É também nesse período que eles desenvolvem a autonomia por meio do fortalecimento dos vínculos sociais e do desenvolvimento da afetividade e da **alteridade**.

Todas essas transformações acontecem ao mesmo tempo que as práticas escolares se tornam mais complexas com a diferenciação dos componentes curriculares. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os estudantes precisam aprender a lidar com o aumento das demandas, ao trocarem a convivência diária com um único professor por um conjunto de professores especialistas, que mobilizam diferentes lógicas de organização e métodos nos processos de aprendizagem de cada componente curricular.

Essa especialização, no entanto, não deve esgarçar a leitura do mundo que foi construída passo a passo ao longo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O que se espera é que os estudantes, nessa nova fase, passem a ser os protagonistas na elaboração de sentidos, ao reunir, de forma crítica e criativa, os conhecimentos e os estímulos provenientes da escola, da família, da vida social e do ambiente digital, adquirindo aos poucos autonomia em seu processo contínuo de desenvolvimento ao longo dos quatro anos finais do Ensino Fundamental.

## Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental

A Arte tem um papel de destaque nos Anos Finais do Ensino Fundamental e pode se tornar uma ferramenta para que os estudantes se compreendam como sujeitos em desenvolvimento, com singularidades e potenciais, mas inseridos na comunidade escolar e, em termos mais abrangentes, na sociedade brasileira, conscientes dos desafios que a humanidade tem enfrentado no século XXI, ampliando seu interesse pelas questões do mundo.

Nesse sentido, é possível apontar algumas contribuições substanciais do componente curricular Arte nesse segmento da Educação Básica, pois a prática das variadas linguagens artísticas:

- possibilita aos estudantes expressarem, de maneira cada vez mais elaborada, criativa e estética, seus afetos e suas reflexões;
- aguça a curiosidade dos estudantes por questões da arte, da sociedade e do mundo, estimulando a realização de pesquisas e experiências;
- mobiliza o prazer estético e o olhar crítico para as formas de expressão e cultura, explorando a sensibilidade e a imaginação nos processos cognitivos;
- permite o reconhecimento das **culturas juvenis** e do processo de formação da **identidade**, valorizando os conhecimentos e as formas de expressão dos estudantes no escopo da formação escolar;
- promove o **diálogo entre as diversas culturas** e revela os jogos de poder que se estabelecem entre elas, por meio do acolhimento de histórias, saberes, cosmologias e valores simbólicos trazidos pelos estudantes das interações sociais e familiares;
- reforça o valor dos vínculos sociais e o compromisso ético por meio do aprendizado de **práticas colaborativas** presentes nos processos criativos da Arte.

## O ensino de Arte

A proposta metodológica desta coleção está alinhada com a compreensão de que a Arte, como área do conhecimento, está associada ao desenvolvimento cognitivo (BARBOSA, 2010). Portanto, apoia-se na convicção de que é possível provocar o estudante a ampliar a sensibilidade, contextualizar, refletir, interpretar, criticar, pesquisar, formular hipóteses, construir, simbolizar, expressar, criar, praticar e produzir visões de mundo diferenciadas por meio das várias linguagens artísticas. Pelo que afirma a Base Nacional Comum Curricular:

**Alteridade:** capacidade de distinção entre o eu e o outro, o que envolve o reconhecimento dos diferentes modos de pensar, agir e entender o mundo.

Essas linguagens [artes visuais, dança, música e teatro e artes integradas] articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BRASIL, 2018, p. 193)

A construção de conhecimento em Arte se dá não apenas por meio de aspectos concretos, mas também de aspectos intuitivos. A experiência estética promove reflexões, provoca sensações e desenvolve a imaginação e a inventividade. Esses comportamentos mentais e corporais fazem parte do cotidiano do aprendiz em Arte, possibilitando que os estudantes mobilizem esses dispositivos ao longo de sua vida escolar para a aprendizagem em outras áreas.

Sobre o fazer artístico, vale ressaltar que a visão modernista estabeleceu como metodologia hegemônica o ensino dos elementos da linguagem que, com o tempo, passaram a ser ensinados de modo descontextualizado. Já ao trabalhar com obras contemporâneas, os elementos formais aparecem como meios através dos quais ideias e narrativas assumem sua materialidade estética e são reveladas. Na arte contemporânea, as figuras de linguagem, como a metáfora, a ironia e a paródia, são fundamentais. Articular os dois enfoques é imprescindível, como defende Ivone Richter:

Ambos os enfoques são essenciais para o ensino das artes. Tanto a visão modernista da excelência artística e do domínio da linguagem, quanto o enfoque plural postulado pelo pós-modernismo, devem ser trabalhados, permitindo uma abrangência de estilos e de leituras interpretativas. O grande desafio do ensino da arte, atualmente, é o de contribuir para construção crítica da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida. (RICHTER, 2003, p. 17)

Os volumes desta coleção foram organizados para que os estudantes e o professor possam, a cada capítulo, se aproximar de um universo estético particular em composição com o universo cultural que os rodeia. Para isso, são apresentados exemplos da arte contemporânea mundial e do cânone ocidental, assim como das variadas formas artísticas do sul global, representadas pelas expressões de matrizes indígenas, africanas, afro-brasileiras e latino-americanas de diferentes momentos históricos – além daquelas produzidas em todas as regiões do Brasil, em contextos rurais e urbanos.

Nos capítulos e nos projetos desta coleção, as culturas dos estudantes são convocadas a integrar os conhecimentos sistematizados e os processos artísticos das aulas de Arte, de maneira ativa e propositiva. Essa dimensão das culturas juvenis é ampla, dialoga com os processos de formação da identidade dos estudantes, abarcando seus desejos, afetos e sonhos, atrelados a sua condição sociocultural, e parte da compreensão do estudante como um sujeito cultural e social completo.

O que se busca é um processo de produção ativa, coletiva e interessada, por meio da pesquisa e da colaboração, em torno da prática das linguagens artísticas que compõem o componente curricular Arte nas escolas (artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas), tendo como um de seus elementos principais os saberes e os modos de expressão únicos dos estudantes em seus contextos.

Diante de um cenário de complexas demandas relativas a desafios pedagógicos, éticos, sociais, ambientais e de formação integral do cidadão, a proposta conceitual desta coleção para o ensino de Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental está baseada nos princípios da **interculturalidade crítica** e em uma **abordagem transdisciplinar**.

Esta coleção contempla também os preceitos da **educação integral** e a **BNCC (Base Nacional Comum Curricular)**, que orienta a educação no território brasileiro desde 2017.

Partindo das linguagens artísticas – artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas –, usando como referencial teórico-metodológico a interculturalidade crítica e a transdisciplinaridade e alinhado à BNCC, cada volume da coleção transcorre com base em quatro temas transversais de relevância para a sociedade contemporânea. Esses temas orientam as escolhas das obras para compor cada capítulo e as propostas dos projetos colaborativos de cada volume, organizados da seguinte forma:

#### **Interculturalidade crítica:**

teoria que compreende a produção cultural como fruto da interação entre diferentes grupos humanos e que busca uma ecologia dos saberes entre os sujeitos participantes dos processos de ensino-aprendizagem, reconhecendo os saberes que foram negligenciados ao longo dos violentos processos de colonização.

#### **Abordagem transdisciplinar:**

metodologia que tem como objetivo constituir conhecimento em face da complexidade e da multiplicidade dos saberes, conjugando o específico e o geral e promovendo o entrelaçamento entre as visões especializadas das disciplinas.

#### **Educação integral:**

concepção que defende, para educação, o desenvolvimento pleno de todas as dimensões dos sujeitos, ao trabalhar suas potencialidades físicas, cognitivas, emocionais, estéticas, comunicativas e éticas.

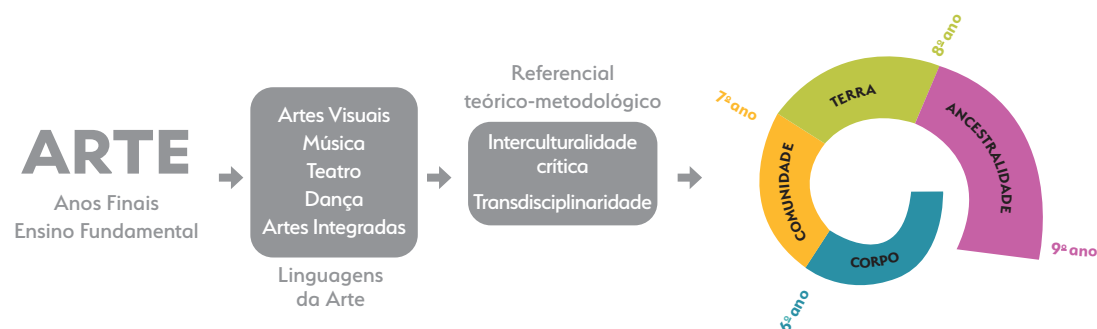
#### **BNCC:**

documento normativo resultante de discussões que envolveram a esfera pública, comprometido com os preceitos da Educação Integral e que define as aprendizagens essenciais das etapas da Educação Básica. Sua finalidade é ser uma referência para a formulação dos currículos das redes pública e privada, alinhando políticas e ações, considerando objetos de conhecimento e habilidades, sistemas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem, para assegurar os direitos de aprendizagem dos estudantes de todas as classes sociais e em todo o território nacional.



- 6º ano – Corpo;
- 7º ano – Comunidade;
- 8º ano – Terra;
- 9º ano – Ancestralidade.

Os temas transversais, que serão comentados no tópico **Transdisciplinaridade**, neste Manual, fortalecem a articulação dos saberes e o trabalho de investigação e criação artística ao longo dos volumes, abordando temas essenciais para uma educação comprometida com as questões urgentes da atualidade. Assim, a formulação desta coleção pode ser apresentada de modo sintético e visual da seguinte maneira:



A arte contemporânea busca essa ampliação do campo da arte, aproximando os processos artísticos da vida e incorporando grandes temas epistemológicos nos debates, reflexões e expressões. Essa transdisciplinaridade radical fez com que a dimensão estética passasse a ser compreendida como fundamental nos processos de apreensão do conhecimento.

O modo de produção do mundo, suas construções e disputas econômicas, sociais, ambientais e políticas, as relações entre diferentes culturas e etnias são os elementos investigados nas experiências de ensino-aprendizagem em Arte, em um contato vivo com as linguagens artísticas, mobilizadas para suscitar questionamentos e instigar os estudantes a transformar o mundo coletivamente.

Dos temas transdisciplinares propostos para esta coleção decorrem **reflexões epistemológicas** que vão além do campo específico do ensino de Arte, culminando em uma dimensão social do conhecimento.

Cada volume explora uma das **dimensões sociais** do conhecimento: a identidade, no volume Corpo (6º ano); a coletividade, no volume Comunidade (7º ano); a relação socioambiental, no volume Terra (8º ano); e a memória, no volume Ancestralidade (9º ano). Essas dimensões dialogam com os **objetivos pedagógicos gerais** de cada ano letivo.

Além disso, cada volume é pautado em perguntas geradoras que mobilizam o ponto de vista dos estudantes, configurando, assim, a **dimensão do estudante**. Por fim, cada um desses processos singulares se localiza de maneira mais ampla em uma **dimensão epistemológica**, circunscrevendo um espaço de produção de conhecimentos transdisciplinares capazes de ser reconhecidos e aprofundados.

A tabela a seguir detalha como esses elementos estão articulados na coleção.

**Reflexão epistemológica:** pensamento filosófico que se ocupa em elaborar uma teoria do conhecimento.

Volume	Tema transdisciplinar	Dimensão social	Objetivo pedagógico	Dimensão do estudante	Dimensão epistemológica
6º ano	CORPO	Identidade	Refletir sobre identidade e diferença.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem sou eu?</li> <li>• Quem é o outro?</li> </ul>	Indivíduo
7º ano	COMUNIDADE	Coletividade	Estimular práticas de convivência e cooperação, fomentando vínculos sociais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como podemos aprender juntos?</li> </ul>	Sociedade
8º ano	TERRA	Relação socioambiental	Questionar a exploração de recursos naturais, o sistema de produção, o consumo e a justiça climática na Terra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como nos relacionamos com as outras espécies?</li> </ul>	Espécie
9º ano	ANCESTRALIDADE	Memória	Reconhecer e valorizar as diferenças e promover o diálogo intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De onde eu venho?</li> <li>• De onde vêm os que me rodeiam?</li> </ul>	Cultura

## As linguagens da arte nesta coleção

A linguagem pode ser entendida como um sistema simbólico constituído de signos. Seguindo a definição proposta pela BNCC, esta coleção parte da compreensão da **arte como linguagem**, recortada em diferentes campos: a linguagem das artes visuais, a linguagem da dança, a linguagem da música, a linguagem do teatro e as múltiplas linguagens das artes integradas (o circo, o patrimônio cultural, a linguagem digital e a linguagem audiovisual), somadas às experiências de encontro e composição deliberada de diferentes linguagens artísticas.

A concepção adotada aproxima-se da abordagem freireana de linguagem, em que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Desde essa perspectiva, alfabetizar-se significa ler a palavra mundo a partir de uma linguagem específica, palavra essa que é sempre única no seu significado, a depender do contexto social de quem a lê.

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. [...]

O ato de ler implica sempre percepção crítica, interpretação e “reescrita” do lido. (FREIRE, 2005, p. 8 e 11)

Dessa forma, a arte, como esse complexo sistema de linguagens, é um modo singular e criativo pelo qual o ser humano reflete sobre o mundo e se relaciona com ele. Cada artista opera esse jogo simbólico a seu modo, articulando os elementos de maneira singular de acordo com seu contexto criativo. Cada criador de arte constrói uma poética própria, compõe obras e acontecimentos artísticos, em diferentes linguagens, constituindo um universo estético particular em diálogo permanente com o ambiente de produção e com as culturas de seu entorno, nas quais ele próprio se insere.

## A linguagem artes visuais nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Esta coleção propõe uma reformulação dos conteúdos de artes visuais para os Anos Finais do Ensino Fundamental – antes apoiados principalmente na ruptura modernista e no cânone da cultura europeia – e prioriza a arte contemporânea, as linguagens híbridas e sua diversidade. Os conteúdos específicos de artes visuais são abordados nos quatro volumes da coleção em diálogo com os eixos temáticos:

- O corpo, modos de representação, expressão e seus significados simbólicos.
- A leitura da cidade e de outras comunidades a partir da prática da deriva e da convivência, o espaço urbano e arte pública.
- Observação, investigação e reprodução dos sistemas naturais.
- Elaboração, crítica e construção de sentidos na narrativa visual das histórias.

No trabalho com as linguagens visuais, além da leitura dos textos, os estudantes precisam ser incentivados a ler as imagens buscando apreender os discursos visuais, a fim de dialogar com as elaborações artísticas e seus contextos. Os estudantes fazem leituras do mundo partindo de suas culturas, porém ler as imagens é um método, um processo que se atualiza à medida que eles aprendem a aprender no cotidiano de uma sociedade em que as imagens são abundantes. Cabe ao professor propor constantemente a atribuição de significados, a interpretação e a discussão dessas imagens, possibilitando que os estudantes tenham tempo de elaborar questionamentos e construir discursos próprios sobre elas. As imagens precisam ser interrogadas e articuladas para que se possa desvendar os discursos que nem sempre estão explícitos nelas. A arte muitas vezes nos coloca mais perguntas do que respostas.

## O ensino das artes visuais nesta coleção

Na introdução dos volumes e na seção **Painel**, as imagens podem ser interpretadas nas relações que estabelecem entre si nas sequências propostas. Nesse sentido, é preciso provocar o estudante a buscar o significado que se estabelece nas obras como conjunto, articulando um discurso com base nesse encontro visual.

Em todos os volumes, há propostas para explorar o desenho, que é a forma mais direta de elaboração do pensamento visual. É fundamental incentivar os estudantes a desenhar de forma cotidiana: realizando

esboços transitórios, fazendo gráficos, anotações visuais, experimentando modos de lidar com os diversos materiais. Não se trata de trabalhar apenas suas qualidades estéticas, mas de torná-los aptos a raciocinar usando elementos gráficos. É desenhando que se projetam cartazes, objetos, instalações, figurinos, arquitetura e sistemas.

A pintura também é trabalhada em suas múltiplas possibilidades, incluindo a lúdica. Preparar tintas, misturar e combinar as cores, pintar sobre suportes variados e sobrepor cores e manchas são práticas que ajudam a despertar o universo emocional e poético dos adolescentes. Já a colagem permite a construção elaborada de significados, harmonias e contrastes por meio da associação de imagens prontas e materiais diversos, e pode ser uma linguagem útil para a concepção de realidades ainda não existentes.

Em várias atividades, propõe-se o trabalho com a fotografia, não apenas por meio da prática de fotografar (registro e interpretação), mas também da seleção de imagens (curadoria e composição) para realizar sínteses com novos significados. Explorar a fotografia contribui para o processo de abstração das formas e a construção de um olhar atento e crítico para a produção dessa modalidade visual, tão presente na contemporaneidade. O trabalho com a fotografia busca ampliar a capacidade de apurar os aspectos poéticos, políticos, psíquicos e simbólicos das composições visuais que nos cercam.

Há também diversas atividades que envolvem a construção de objetos tridimensionais e possibilitam o desenvolvimento da imaginação espacial e das habilidades construtivas dos estudantes. Ao se deparar com as dificuldades na construção dos objetos tridimensionais, eles podem enfrentar o desafio de encontrar os limites da matéria, como a força da gravidade, o atrito e as propriedades físicas, químicas e biológicas de cada material, passando por uma experiência tátil e olfativa. Também poderão apreender as qualidades estéticas da matéria, como liso e áspero, rígido e flexível, opaco e transparente, compostável e indestrutível.

Em diversas propostas de trabalho ao longo da coleção, os estudantes são levados a operar materiais, conceitos e metáforas, em diversas modalidades artísticas contemporâneas: intervenção urbana, *performance*, instalação, *site specific*, arte relacional, videoarte, entre outras. Nessas atividades, eles têm a oportunidade de elaborar experimentações ligadas às circunstâncias locais, ou seja, ao contexto de seu território, como: organizar coleções, selecionar objetos e captar sons e imagens relacionando-os aos aspectos simbólicos do ambiente social e dos variados espaços públicos e privados que frequentam, dentro e fora da escola. Além disso, não raro, propõe-se a elaboração de modos de se relacionar com o público e a divulgação dos acontecimentos através das linguagens visual, oral e gestual.

Em todos os capítulos que abordam as artes visuais, os estudantes são incentivados a experimentar materiais, suportes e instrumentos, por meio de um conjunto variado de informações técnicas. Já em algumas atividades do 9º ano, eles são convidados a exercer a capacidade de escolha dos materiais e das técnicas em trabalhos individuais e em grupo de acordo com os resultados de pesquisas temáticas relacionadas ao uso de linguagens sonoras, audiovisuais, visuais ou corporais.

## **A linguagem dança nos Anos Finais do Ensino Fundamental**

Diferentemente de linguagens artísticas como as artes visuais e a música – que, apesar das dificuldades, estiveram presentes no Ensino Básico desde as primeiras concepções do ensino de Arte na escola –, a dança tem ainda lugar pouco relevante e de pouco destaque no campo do ensino da Arte nas escolas brasileiras.

Em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a dança foi incluída pela primeira vez em um documento de orientação curricular nacional como uma das linguagens que compõem o componente curricular Arte. Esta, por sua vez, tornou-se obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9 394/96. Apenas em 2 de maio de 2016 foi aprovada a Lei n. 13 278, que altera a redação do parágrafo 6º do artigo 26 da Lei n. 9 394/96, dispondo que as artes visuais, a dança, a música e o teatro constituirão as linguagens a serem abordadas no componente curricular Arte, conforme o § 2º do artigo 26 da LDBEN.

Essa foi a primeira vez que a dança foi citada na LDBEN como uma das linguagens que integram o ensino de Arte. A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo parecer do Conselho Nacional de Educação n. 2, de 22 de dezembro de 2017, confirma o ensino da dança como parte integrante do componente curricular Arte.

Nas últimas décadas, o número de cursos superiores de Dança cresceu no Brasil. Se em 1997 havia quatro cursos de licenciatura em Dança no país, em 2022 o Brasil conta com mais de trinta. Isso sugere o crescimento do interesse pela Dança como carreira e implica o aumento do contingente de professores licenciados em Dança no país, aptos a trabalhar com essa linguagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no componente curricular Arte. Trata-se, enfim, de um contexto favorável para fortalecer a presença da dança na escola com base em concepções contemporâneas de corpo, arte, dança e ensino.

A dança na escola não deve mais se reduzir às coreografias que marcam as festividades ou às atividades recreativas. Também não pode ser tomada como mera prática física que se perde na reprodução acrítica de coreografias baseadas em modelos e movimentos estereotipados. É preciso reconhecer a relação entre o fazer da dança e as questões da criação artística, bem como ter em conta as cenas nacional e internacional da criação da dança e seus múltiplos contextos, explorando suas variadas influências, concepções de corpo e dança, bem como as relações distintas entre as pessoas que dançam e as que assistem à dança.

## **O ensino de dança nesta coleção**

Nesta coleção, o ensino da dança aborda o dançar para além de um fim em si, concebendo-o como uma prática reflexiva capaz de levar os estudantes a compreender e a problematizar o que fundamenta os distintos processos de experimentação e criação da dança, incorporando e valorizando os próprios saberes e repertórios. O movimento dançado é explorado e analisado na relação do corpo que dança com o tempo, o peso, o fluxo, o espaço e o grupo, no seu diálogo com as outras linguagens artísticas e com o contexto histórico e cultural em que é produzido.

Para que os estudantes construam critérios e ferramentas para se formar também como espectadores ativos, a fruição e a análise crítica de obras de dança têm igualmente um lugar central nesta coleção, incentivando-os a estabelecer relações entre a dança e outros campos do saber, além das questões próprias do campo da Arte. É necessário abordar em sala de aula a riqueza da produção atual da dança e da *performance*, e considerar a diversidade de estudantes e contextos culturais do país em suas inter-relações.

No Projeto 1 do 6º ano, *Respeita as minas*, os estudantes são convidados a criar uma coreografia a partir da observação, análise e exploração dos movimentos de uma máquina de costura, entendendo que a inspiração para a dança pode vir de inúmeras fontes. Durante o processo de construção dessa coreografia, experimentam estratégias de análise de movimento, improvisação e composição de células coreográficas que culminam em uma criação autoral e coletiva.

Mais do que nunca, a dança deve ser considerada uma experiência acessível a todos, independentemente de habilidades prévias ou da constituição física, étnica e de gênero. A experiência de dançar não deve ser exclusiva das meninas ou daqueles que têm determinadas características físicas e habilidades motoras. Nesta coleção, todas as atividades de dança propostas se adequam ao conjunto diverso dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e sempre podem ser adaptadas para que cada estudante encontre seu lugar na dança.

## **A linguagem música nos Anos Finais do Ensino Fundamental**

Os Anos Finais do Ensino fundamental são marcados por uma intensa transformação que anuncia a transição da infância para a adolescência. Essas transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais demarcam as fronteiras da construção identitária, e a educação musical tem muito a contribuir nesse processo.

Há diversos estudos que discorrem sobre a construção da identidade no período da adolescência. A tradição científica, em especial a Psicologia do Desenvolvimento postulada por Erik Erikson (1976), apresenta a adolescência como uma transição que culmina com a constituição de uma identidade entendida como um processo dinâmico de dimensões biológicas e sociais. Seria possível, com base em outros estudos e tradições que se consolidaram nas últimas décadas, revisitar as definições de adolescência e de identidade, mas, por ora, nos basta compreender que tal construção ocorre a partir de dinâmicas coletivas:

A formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que

é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipo que se tornam importantes para ele. (ERIKSON, 1976 *apud* CAIROLI, 2016)

É precisamente nessa perspectiva que a música se integra à construção identitária. Os adolescentes, em seu processo de sociabilidade, tendem a compartilhar valores, atitudes e comportamentos, influenciando-se mutuamente. As amizades que partem de referenciais musicais comuns são bastante frequentes.

Nesse contexto, a música é diversão, entretenimento, comunicação e socialização. Na busca pela autoafirmação, os modelos são fundamentais para definir comportamentos, e os ídolos musicais transformam-se em verdadeiras referências. Nessa fase, o indivíduo busca incorporar novos elementos socialmente relevantes para modular seus comportamentos, e a educação musical pode oferecer múltiplas ferramentas para amparar esse processo.

O domínio da linguagem musical para se expressar por meio da criação ou da interpretação musical, o reconhecimento das transformações corporais a partir do autocontato com técnicas instrumentais e vocais, bem como a capacidade de avaliação crítica dos meios de produção e circulação musical, são algumas das inúmeras contribuições da música para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a linguagem musical assume um duplo papel no qual se torna um instrumento de comunicação pessoal e, ao mesmo tempo, de socialização coletiva, criando pontes entre os indivíduos, bem como entre eles e o meio em que vivem. Em resumo:

A linguagem musical não é pura e simplesmente um instrumento de comunicação e transmissão de informações. Ela pode ser vista como meio de subjetivação, de constituição de um ego em transição, como veículo que auxilia no difícil processo de emancipação para a idade adulta. (SETTON, 2009)

## **O ensino de música nesta coleção**

Considerando o fato de que, no contexto brasileiro, a veiculação das produções musicais nacionais e internacionais se dá por diversos meios, desde as mídias sociais virtuais até a televisão e as rádios, a construção das culturas da juventude é atravessada por influências locais que dialogam diretamente com referenciais trazidos por esses veículos.

A educação musical nesta coleção propõe um olhar sobre essas culturas da juventude. Uma vez que a adolescência é em si um momento de consolidação das identidades, o estímulo à diversidade amplia as possibilidades de escolha e as experiências identitárias. Partindo da interculturalidade crítica, dialogam ao longo da coleção diferentes exemplos de músicas e musicistas ao redor do globo. É essa uma maneira de expressar as múltiplas identidades históricas, sociais, econômicas e culturais da linguagem musical.

Da mesma maneira, equilibram-se autores e gêneros canônicos, como a bossa-nova, o samba e o *pop*, com referenciais locais que partem da pesquisa ativa dos próprios estudantes. Com base na concepção de que a linguagem musical é uma instância dinâmica e um dos elementos da expressão estética dos diferentes espaços, é fundamental utilizar metodologias ativas que permitam que os estudantes reconheçam a expressão artística do seu local em diálogo com os debates que acontecem na sala de aula.

É nessa conexão entre pesquisa ativa, apreciação, composição, improviso e execução musical que os estudantes exploram também elementos da linguagem. Partindo dos parâmetros sonoros – altura, intensidade, timbre e duração –, constroem-se os conceitos musicais de ritmo, melodia, pulsação, entre outros.

O aprofundamento na notação musical formal não é uma prioridade da coleção, mas entende-se que esse é um patrimônio cultural e que os estudantes devem reconhecê-la, ainda que não traduzam seus símbolos de forma fidedigna. A notação musical tradicional é um elemento próprio da cultura de matriz europeia e deve ser reconhecida como tal. Outras formas de notação não convencionais são abordadas, desde as notações musicais contemporâneas até os registros gravados e as notações corporais amplamente difundidas no contexto da música popular.

O corpo, por sua vez, é abordado em sua potência musical: imitar os sons, produzir sons com o corpo, estalar os dedos, assoprar e cantar são algumas das ações sugeridas aos estudantes como experimentação em atividades musicais. Em toda a coleção, diferentes concepções musicais são exploradas por meio de atividades como a composição de uma partitura de dança rítmica; a composição de um *rap*, a construção de instrumentos musicais não convencionais e as experimentações vocais.

Nessa direção, tem especial destaque o projeto de linguagem musical proposto no volume do 8º ano, em que, propositadamente, os estudantes se dedicam à voz, que é um instrumento musical que, a partir dessa faixa etária, está submetido às mudanças corporais de maneira ampla. Assim, entender a fisiologia da voz, os processos inerentes à mudança vocal no corpo adolescente e as múltiplas possibilidades de criação é aproveitar as potencialidades dessas mudanças em prol de proporcionar maior autocontato dos estudantes com seu corpo, o que, nessa fase, tende a ser desconcertante.

Além disso, a proposição contínua de experimentações com objetos do cotidiano, com o corpo ou com a voz tem o objetivo de fazer da sala de aula um grande parque que acolha toda a sorte de força criativa dos estudantes e do professor. Conforme afirma Schafer:

O professor precisa permanecer uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças. A melhor coisa que qualquer professor pode fazer é colocar na cabeça dos alunos a centelha de um tema que faça crescer, mesmo que esse crescimento tome formas imprevisíveis. (SCHAFER, 1991, p. 282)

O papel do professor durante os encaminhamentos pedagógicos é, portanto, estar aberto e orientar os estudantes a não descartar nenhuma ideia. Toda ideia que esteja pautada nas experiências propostas pode e deve ser aproveitada como forma de criação. Tornar o espaço acolhedor para essa criação é fundamental nesse processo.

## **A linguagem teatro nos Anos Finais do Ensino Fundamental**

A relação entre linguagem teatral e ensino formal é ampla e multifacetada, reflexo da variedade de manifestações e pesquisas realizadas no teatro contemporâneo e, mais especificamente, na área do teatro-educação. Não existe uma abordagem unívoca e hegemônica para o ensino do teatro no contexto do ensino formal, o que possibilita diferentes metodologias e processos pedagógicos. No entanto, essa diversidade faz com que o professor de Arte, ao trabalhar a linguagem do teatro com as turmas do 6º ao 9º ano, tenha de investigar e eleger um repertório teórico-metodológico diante desse emaranhado difuso de pontos de vista, campos de pesquisa, abordagens e métodos acumulados.

Destacamos a seguir a abordagem teórico-metodológica eleita para os processos de ensino-aprendizagem em teatro desta coleção. A proposta baseia-se em três conceitos que dialogam com os modos de produção de parte do teatro contemporâneo, especialmente aquele relacionado com o teatro de grupo (MATE, 2020). Esses conceitos mapeiam um conjunto de princípios que fundamentam a concepção e a elaboração de experiências em teatro-educação contemporâneas, em sintonia com os contextos da educação brasileira e toda a sua multiplicidade. São eles:

- processo coletivo e colaborativo;
- estudante-teatrista-pesquisador;
- jogos teatrais.

O primeiro eixo é o **processo coletivo e colaborativo** e caracteriza-se como um modo democrático e artesanal de fazer teatro, em que os integrantes do grupo, de maneira horizontal e contando com a criação de todos, realizam uma pesquisa teatral sobre um tema significativo. Essa pesquisa é desenvolvida por meio de cenas experimentais propostas pelos integrantes do grupo, que teatralizam o material investigado criticamente através de dinâmicas de cena, como improviso de situações, experimentações de personagens, intervenções poéticas, ocupações espaciais e dinâmicas de movimentação.

As formas teatrais propostas partem sempre da investigação crítica do tema central do processo. Assim, por exemplo, se o tema central da investigação teatral for o colapso ambiental – como acontece no capítulo 3, *O grande teatro do mundo*, e no Projeto Temático *Nossa Terra*, ambos do 8º ano –, as cenas experimentais propostas devem girar em torno dessa temática, permitindo que os estudantes-teatristas desenvolvam um ponto de vista crítico sobre a crise socioambiental e o estado de emergência climática que atravessamos atualmente, produzindo teatro como uma forma de expressão e ação diante desse desafio. O processo colaborativo garante que todos os estudantes envolvidos na pesquisa e na criação se apropriem dos meios de produção simbólicos do teatro (CARLETO, 2021).

O segundo eixo é a perspectiva do **estudante-teatrista-pesquisador** e baseia-se na noção de que cada estudante envolvido no processo de teatro-educação é um criador efetivo, sujeito poético e crítico, capaz de estabelecer e reinventar formas cênicas, mobilizando diferentes repertórios expressivos da linguagem teatral.

No entanto, essa noção não pode ser confundida com espontaneísmo ou essencialismo do teatro, como se essa forma de expressão fosse natural da espécie humana. Enquanto linguagem estruturada e forma estética, o teatro possui diferentes referenciais teóricos e técnicos acumulados, que potencializam as teatralidades das aulas de Arte. A apreensão desses diferentes modos de fazer e ler teatro, a apropriação lúdica das técnicas, dos modos de criação e de leitura específicos do fenômeno teatral, é o que torna possível aos estudantes operar a linguagem do teatro de maneira cada vez mais criativa e profunda.

Dessa forma, a coleção investiga diferentes recortes teóricos e técnicos específicos dos modos de fazer, apreciar e contextualizar o teatro, pautados na investigação de temas importantes para os estudantes, disparando processos criativos apoiados na liberdade de criação cênica em diálogo com a bagagem cultural dos jovens.

O terceiro eixo é o campo dos **jogos teatrais**, compreendidos como dinâmicas geradoras de acontecimentos cênicos, e permite desenvolver a capacidade de apreciação da linguagem do teatro, configurando-se como uma pedagogia poética do efêmero, que acontece quando formas teatrais surgem, se desenvolvem e terminam durante o jogo teatral.

Nessa perspectiva, o princípio lúdico é o motor dos processos de ensino-aprendizagem e experimentação. Em um jogo teatral, todos participam de forma engajada e dinâmica para realizar um objetivo comum. Para atingi-lo, é necessário se colocar em estado de jogo, um estado extracotidiano de concentração e expressão. O objetivo dos jogos é sempre a matéria teatral, que implica testar as regras e os limites da composição cênica, experimentando formas inusitadas de expressar e poetizar temas e inquietações, além de desenvolver a capacidade de ler essas formas teatrais de maneira crítica.

Os jogos teatrais propostos nesta coleção foram concebidos de acordo com a temática transversal específica proposta para cada ano letivo, tendo como principais inspirações e referenciais teóricos as metodologias de Augusto Boal (2008) e Viola Spolin (2007).

## **O ensino de teatro nesta coleção**

Os três eixos tomados como base para os processos de ensino-aprendizagem em teatro na educação – processo coletivo e colaborativo; estudante-teatrista-pesquisador e jogos teatrais – são desenvolvidos ao longo dos capítulos em que a linguagem teatral é mobilizada, sempre em diálogo com a premissa teórico-metodológica geral da coleção, apoiada na interculturalidade crítica e na transdisciplinaridade, como vimos.

O conceito de **processo coletivo e colaborativo** é explorado explicitamente no Projeto 2 do 9º ano, *Montagem teatral*, que propõe a realização de uma encenação partindo de uma dramaturgia escolhida pela turma, desenvolvida de maneira processual, coletiva e colaborativa. A noção de processo colaborativo também é mobilizada com bastante radicalidade nos Projetos Temáticos no final de cada volume, caso os estudantes optem por trabalhar com a linguagem teatral na sua realização.

Cada volume apresenta um tema para um processo de pesquisa e criação em teatro: combate à violência estrutural contra meninas e mulheres no 6º ano (Projeto 1, *Respeita as minas*); a relação entre comunidade, espaço e acolhimento no 7º ano (Projeto 1, *Nós da escola*); modos de mobilizar a arte para enfrentar os impactos da crise climática no 8º ano (Projeto 1, *Nossa Terra*); combate ao racismo no 9º ano (Projeto 1, *Enfrentar o racismo*). Esses temas possibilitam que os estudantes, organizados em grupos e coletivos, criem, por meio de um processo colaborativo, peças e experimentos teatrais pautados no enfrentamento de questões urgentes do mundo contemporâneo.

Além disso, o tema transversal proposto para cada volume – Corpo (6º ano); Comunidade (7º ano); Terra (8º ano); e Ancestralidade (9º ano) – permeará a pesquisa teatral de maneira perene, sempre guiando os processos específicos dos capítulos ao longo da coleção.

Para empreender a formação do **estudante-teatrista-pesquisador** capaz de desempenhar esses processos criativos, todos os capítulos que abordam a linguagem teatral possibilitam a apreciação e a contextualização de diferentes acontecimentos cênicos, desenvolvendo uma pedagogia do olhar atrelado à capacidade crítica de interpretação da cena, com suas temáticas, ideias e escolhas formais. Diferentes campos da linguagem teatral são investigados sob um viés teórico-técnico. No 6º ano, os campos da mímica contemporânea e da expressão corporal são explorados, desenvolvendo os conceitos teóricos de mímica objetiva e mímica subjetiva. No 7º ano, as técnicas

e os modos de produção do teatro de rua são trabalhados, em diálogo com a ideia de arte pública e o direito à cidade. No 8º ano, o campo técnico focado é a dramaturgia. Nesse volume, são apresentadas as principais convenções técnicas dessa forma de escrita, além de diferentes textos teatrais para apreciação. Os estudantes também são apresentados ao universo do teatro musical, a sua história, seus modos de produção e ao campo técnico que o constitui. Por fim, no 9º ano, a relação entre teatro, ancestralidade, memória e pertencimento é investigada e teorizada, bem como a noção de encenação teatral, atrelada a uma abordagem teórico-prática dos diferentes elementos do fenômeno teatral, explorando a cenografia, o figurino, a iluminação e a sonoplastia.

Quase todas as atividades dos capítulos operam por meio de **jogos teatrais**, salvo raras exceções. No 6º ano, são realizados jogos teatrais ligados à expressão corporal e à mímica contemporânea, como o jogo de espelho, o improviso de mímica objetiva e o de mímica subjetiva. No 7º ano, um jogo teatral de ocupação do espaço é realizado, culminando na criação de uma cena de teatro de rua que intervém em um local público. No 8º ano, por meio da investigação do expediente específico da dramaturgia, são desempenhadas dinâmicas de criação de textos teatrais, assim como uma proposta de criação de uma cena de teatro musical, no capítulo em que esse tema é abordado. No 9º ano, são propostos um jogo teatral para a criação de uma personagem inspirada na ancestralidade de cada estudante, que culmina em uma cena improvisada do encontro entre as diferentes culturas da turma, e uma dinâmica teatral lúdica de iluminação e sonoplastia.

Os processos de ensino-aprendizagem em teatro nos Anos Finais do Ensino Fundamental propostos nessa coleção pretendem auxiliar os estudantes na apreensão dos processos simbólicos que os rodeiam, estabelecendo um conjunto de dispositivos de composição que partem de sua presença e de seu corpo, percebendo a realidade em mutação e criando meios de atuação na sociedade. Nesse sentido, a linguagem do teatro é compreendida como um processo ativo que amplia a dimensão epistemológica dos estudantes e oferece meios de produção de conhecimento e reflexão crítica sobre o mundo.

## **Artes integradas nos Anos Finais do Ensino Fundamental**

O conceito de artes integradas está ligado à demanda da educação integral e de um ensino transdisciplinar que busca enfrentar a fragmentação do conhecimento relacionando a educação aos **problemas complexos** da realidade contemporânea, com o objetivo de trazer sentido para os processos de ensino-aprendizagem e as experiências que ocorrem na escola.

O conceito surge da necessidade de se trabalhar, nos processos de ensino-aprendizagem em Arte, com conhecimentos e habilidades que são perpassados por todas as linguagens artísticas, tais como as tecnologias de informação, as questões do patrimônio cultural e da arte ligada ao mundo do trabalho.

Dessa forma, a área das artes integradas não deve ser entendida como uma linguagem única, mas como uma metodologia de trabalho que envolve as variadas linguagens e decorre da intensa articulação entre elas nas práticas artísticas. No escopo das artes integradas, algumas linguagens podem se afirmar de maneira autônoma, como o audiovisual, o circo e a arte digital, configurando-se como linguagens singulares, com campo de pesquisa próprio, articuladas nessa grande área chamada artes integradas.

É cada vez mais difícil estabelecer limites entre os fazeres artísticos. Muitas propostas estéticas atuais incorporam o diálogo, a cooperação e a atuação de artistas de múltiplas linguagens. O que se busca com esse borrimento das fronteiras é um completo imbricamento entre arte, sociedade e cultura, compreendendo as artes não somente como sistemas de representação, mas como fato social completo, uma produção de conhecimento que parte da leitura do mundo e atuação nele, mobilizadas pelas linguagens artísticas e suas possibilidades.

Esta visão da crescente interação entre as linguagens, inclusive expandindo o diálogo do campo da arte para a literatura, também está presente na BNCC.

Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a *performance*. (BRASIL, 2018, p. 197)

**Problema complexo:** aquele que, segundo o pensador francês Edgar Morin (2000), envolve diferentes aspectos específicos que estão “tecidos juntos” na realidade contemporânea e demanda olhares complementares na busca de suas soluções.



## O ensino das artes integradas nesta coleção

Nesta coleção, as artes integradas aparecem em todos os volumes, de variados modos. São frequentes capítulos em que diferentes linguagens artísticas sedimentadas na cultura escolar – artes visuais, dança, música e teatro – operam de maneira conjunta, propondo experiências de ensino-aprendizagem que partem do encontro e da mistura dessas formas de expressão.

Assim, o capítulo 5 do 6º ano, *Danças e ritmos pelo Brasil*, atrela as linguagens da música e da dança para experimentar as manifestações populares e refletir sobre elas. No capítulo 2 do 7º ano, *Arte pública*, a linguagem das artes visuais encontra a do teatro, abordando a noção de arte pública atrelada à atuação e à transformação dos espaços da cidade. Já no capítulo 6 do 7º ano, *Dança e música para ativar comunidades*, explora-se o potencial dessas duas linguagens artísticas para agregar grupos e construir comunidades.

O capítulo 4 do 8º ano, *O encontro das artes pelo mundo*, aborda o universo das artes do palco que integram teatro, música e dança, explorando as diferentes hibridizações nessas experiências. Nesse volume, o capítulo 5, *Luz e som*, integra música e artes visuais, propondo a conscientização e a ampliação dos sentidos da audição e da visão. Por fim, o capítulo 3 do 9º ano, *Diálogo com o passado*, parte do encontro das linguagens das artes visuais e da música para estudar os movimentos culturais brasileiros e as relações entre suas proposições estéticas.

Existem também capítulos e projetos que abordam temas que escapam aos conceitos e aos métodos das linguagens artísticas específicas do componente curricular Arte, configurando formas de pesquisa e expressão sedimentadas em áreas singulares amplamente reconhecidas no mundo contemporâneo.

Um exemplo é o campo do *design* e da arquitetura, explorado no capítulo 3 do 6º ano, *A roupa e a arte*, no capítulo 3 do 7º ano, *Espaços para conviver*, e no capítulo 2 do 8º ano, *Desenhar o futuro*, apresentando as relações entre criatividade e as escolhas estéticas e éticas no mundo do trabalho e possibilitando experiências práticas dos estudantes com a concepção de objetos utilitários e com a produção do espaço tridimensional.

A abordagem do patrimônio cultural também reúne perspectivas das artes integradas, com destaque para o capítulo 2 do 9º ano, *Patrimônio cultural*, em que há um esforço de contemplar diversas linguagens: dança, capoeira, pintura, arquitetura, música e linguagens digitais, todas elas atreladas aos debates que envolvem o desafio de preservação de edifícios, de coleções de objetos e de práticas imateriais. Nesse capítulo, também é investigado o direito de salvaguarda de bens apropriados pelos europeus ao longo dos processos de colonização na América do Sul e na África, e o uso de elementos patrimoniais para a promoção de políticas de identidade de um território ou nação.

Propõe-se também o estudo dos principais elementos constitutivos da linguagem audiovisual no capítulo 4 do 7º ano, *Audiovisual e comunidade*, e no Projeto 2 do 7º ano, *Gêneros do cinema*, que abordam animação, filmes de curta-metragem e elementos estéticos e narrativos do cinema. Nessas propostas, os estudantes experimentam o trabalho com linguagens híbridas e tecnológicas, manipulando câmeras de vídeo, gravadores de som, programas de edição e plataformas digitais para compor narrativas artísticas autorais utilizando imagens em movimento. São abordados conceitos e técnicas cinematográficas, como movimentos de câmera e enquadramentos que colaboram para a elaboração mais aprimorada de narrativas audiovisuais. Há a constante preocupação em promover a utilização de tecnologias digitais de comunicação e informação de forma criativa, crítica, significativa, reflexiva e ética.

Também nos projetos concebidos com as metodologias ativas, que promovem a autonomia dos estudantes – em especial os projetos *Nós da escola* (7º ano), *Vida na Terra* (8º ano) e *Enfrentar o racismo* (9º ano) –, há possibilidades previstas para a captação de imagens e de outras informações digitais para a construção de *sites*, bancos de dados, mostras de vídeo e material para divulgação em redes sociais.

A tabela a seguir detalha a distribuição das linguagens artísticas ao longo dos quatro volumes desta coleção.

Volume	Tema transdisciplinar	Capítulo	Linguagem	Projeto
6º ano	CORPO	1 – O corpo nas artes visuais	ARTES VISUAIS	DANÇA Movimentos para uma dança de costura
		2 – Corpo e expressão	ARTES VISUAIS	
		3 – A roupa e a arte	ARTES INTEGRADAS	
		4 – A poesia do corpo	TEATRO	
		5 – Danças e ritmos pelo Brasil	MÚSICA + DANÇA	
		6 – Danças cênicas	DANÇA	
7º ano	COMUNIDADE	1 – Apreendendo com as cidades	ARTES VISUAIS	ARTES INTEGRADAS Gêneros do cinema
		2 – Arte pública	ARTES VISUAIS + TEATRO	
		3 – Espaços para conviver	ARTES VISUAIS + ARTES INTEGRADAS	
		4 – Audiovisual e comunidade	ARTES INTEGRADAS	
		5 – Sons da cidade	MÚSICA	
		6 – Dança e música para ativar comunidades	MÚSICA + DANÇA	
8º ano	TERRA	1 – Arte e a vida na Terra	ARTES VISUAIS	MÚSICA Experiências vocais
		2 – Desenhar o futuro	ARTES INTEGRADAS + ARTES VISUAIS	
		3 – O grande teatro do mundo	TEATRO	
		4 – O encontro das artes pelo mundo	MÚSICA + DANÇA + TEATRO	
		5 – Luz e som	MÚSICA + ARTES VISUAIS	
		6 – Instrumentos musicais	MÚSICA	
9º ano	ANCESTRALIDADE	1 – Narrativas visuais	ARTES VISUAIS	TEATRO Montagem teatral
		2 – Patrimônio cultural	ARTES INTEGRADAS	
		3 – Diálogo com o passado	ARTES VISUAIS + MÚSICA	
		4 – <i>Performance</i>	DANÇA	
		5 – Ancestralidade em cena	TEATRO	
		6 – Encenação teatral	TEATRO	

## Percursos teóricos e metodológicos nesta coleção

Como apresentado, algumas bases conceituais foram mobilizadas na concepção desta coleção, de modo que sua organização e todas as práticas propostas ao longo dos quatro volumes decorrem da conjunção da Interculturalidade crítica e da transdisciplinaridade, alinhadas às diretrizes da BNCC. A seguir, são analisadas as bases conceituais utilizadas na coleção e sua relação com o documento curricular normativo em vigor no país, investigando seus significados e suas consequências para os processos de ensino-aprendizagem em Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

### Interculturalidade crítica

Para enfrentar os desafios que se colocam para a produção de conhecimento em Arte no âmbito da Educação Básica, recorreremos ao conceito de interculturalidade crítica, para nos guiar na construção de uma jornada escolar que promova o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Na concepção da interculturalidade crítica, qualquer processo de ensino-aprendizagem é atravessado por interações, trocas de saberes e **subjatividades culturalizadas** entre os sujeitos participantes. Partindo desse pressuposto, propõe-se o reconhecimento de **pluriepistemologias**, ao contemplar **saberes subalternizados** e negligenciados pelo pensamento ocidental.

Para isso, esta coleção aproxima-se do currículo de modo transdisciplinar ao definir um grande tema para cada volume, que, assim como os temas geradores idealizados por Paulo Freire, funda um universo temático significativo com o qual o estudante, a partir de sua realidade social, será convocado a dialogar, promovendo “o esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 2018, p. 134).

Esses temas são desenvolvidos em uma progressão espiralizada, não linear, adequada à faixa etária dos estudantes, que relaciona as diferentes linguagens do componente curricular Arte às dimensões sociais e cognitivas dos estudantes, tomando sempre o ensino de Arte como objetivo primeiro.

De acordo com Barbosa (2010), a Arte como área de conhecimento está associada ao desenvolvimento cognitivo. Desse modo, por meio das várias linguagens artísticas, é possível incentivar os estudantes a desenvolver uma percepção sensível do ambiente, a reflexão, a imaginação, a interpretação, a formulação de hipóteses e a produção de visões de mundo diferenciadas. Para Barbosa:

Através da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p. 18)

Esta coleção é fundamentada na perspectiva de que os processos que envolvem a experiência artística proporcionam oportunidades variadas de desenvolvimento das diversas dimensões do indivíduo, tais como a cultural, a cognitiva, a sensível, a crítica e a criativa.

Na entrada do século XXI, a cultura ocidental, predominantemente europeia, estadunidense, branca e masculina, ainda ocupa de forma **hegemônica** o repertório presente no ensino de Arte em muitas escolas brasileiras. A diversidade cultural era reconhecida, mas era vista como uma necessidade a ser contemplada pelos currículos para promover o respeito às diferenças presentes nas escolas, porém, muitas vezes, sem contemplar a diversidade de culturas e saberes não europeus existentes no Brasil.

Segundo Ahyas Siss (2003), o mero reconhecimento da diferença não implica respeito aos diferentes nem a sua cultura, pois pode favorecer os processos de hierarquização cultural nos quais a cultura do grupo social dominante é percebida como norma a ser incorporada pelo grupo cultural dominado. As diferenças de raça, cultura, gênero e classe não são então entendidas como exemplos de diversidade, mas como desigualdade.

Como consequência de intensas disputas empreendidas por diversos setores organizados da sociedade, especialmente pelos movimentos negros, conquistou-se um conjunto de políticas públicas, tais como a aprovação da Lei n. 10.639, de 2003, um marco da educação intercultural no Brasil. Trata-se da primeira lei que prevê a obrigatoriedade na Educação Básica do ensino de história da África e das culturas africanas e afro-brasileiras. A Lei n. 11.645, de 2008, promulgada cinco anos depois, complementou a lei anterior, acrescentando o ensino de história e culturas indígenas. Destacam-se ainda a inclusão da disciplina Arte

#### **Subjetividade culturalizada:**

forma de pensar, falar e agir própria do sujeito que decorre de sua cultura familiar, social e de sua experiência de vida.

**Pluriepistemologia:** multiplicidade de modos de conhecer e aprender no mundo.

**Saber subalternizado:** conhecimento pouco valorizado ou intencionalmente inferiorizado nos processos de dominação.

**Hegemônica:** predominante, dominante e com superioridade, constituindo-se como principal influência.

no Programa Nacional do Livro Didático a partir do edital de 2015 (organizado em 2013) e a indicação legal das linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro – como componentes curriculares em Arte no ano de 2016. Essas conquistas, protagonizadas por profissionais de educação, pesquisadores e movimentos sociais da área de Arte-Educação, fizeram com que a Arte passasse a integrar as práticas pedagógicas nas escolas em igualdade com outros componentes curriculares, gerando oportunidade para uma visão mais democrática e inclusiva para a educação, além de valorizar as singularidades culturais.

O estudo da arte e de suas diferentes linguagens artísticas é um território privilegiado para a abordagem desses temas. No Brasil, essas linguagens são uma expressão do patrimônio cultural humano acumulado pela contribuição de diversos povos, como africanos, indígenas, europeus e asiáticos, e de seus descendentes, agentes ativos na construção e formação do país, tanto no passado como na contemporaneidade.

É preciso ressaltar, no entanto, que uma educação empenhada em promover somente o respeito às diferenças pode se restringir à apresentação de exemplos diversificados em um panorama, de modo que os estudantes apenas percebam a existência da diversidade cultural, o que não é suficiente para produzir uma educação emancipadora. É preciso oferecer igualmente aos estudantes possibilidades de compreender as relações de poder que se estabelecem entre culturas, em condições de subalternidade e hegemonia, bem como os **apagamentos** e as **hibridizações** que ocorrem entre elas.

Dessa forma, a perspectiva adotada nesta coleção relaciona-se à interculturalidade crítica, com o intuito de promover deliberadamente as inter-relações entre diferentes grupos culturais de um determinado contexto da educação produzida na ponta, no contexto vivo e pulsante da sala de aula. A concepção por trás dessas inter-relações é a de que não existe uma fixação de padrões culturais engessados, concebendo as culturas e as subjetividades em contínuo processo de elaboração, passíveis de enfrentamentos, trocas e transformações.

Para refletir sobre os processos de disputa, dominação e resistência contemporâneos de uma perspectiva latino-americana, a categoria **decolonialidade** tem sido investigada e é adotada nesta coleção.

De acordo com Ramón Cabrera Salort (2017), o primeiro processo de descolonização da América Latina, iniciado nos séculos XIX e XX, foi incompleto, pois se limitou a criar uma independência jurídico-política da periferia do sistema mundo. O segundo processo de descolonização, reconhecido como giro decolonial, é protagonizado pelo grupo Modernidade/Colonialidade, formado por pensadores latino-americanos no fim da década de 1990. O grupo aponta a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), isto é, a compreensão de que diferenças culturais, étnicas, raciais e fenotípicas pautaram a construção das relações do capitalismo mundial e permeiam a subjetividade que o determina. A resposta a esse fenômeno é nomeada **decolonialidade** e envolve o enfrentamento de relações de dominação que a primeira descolonização não conseguiu alterar, como os conflitos em torno das relações raciais, éticas, sexuais, epistêmicas, de gênero e classe.

A prática e o pensamento decolonial buscam a construção de modelos de produção e expressão não manejáveis e controláveis pela matriz colonial, que impõe uma força de dominação reinventada nas sociedades neoliberais globais.

A perspectiva decolonial explicita a tensão entre minoria e majorias, optando por modos alternativos de fazer-conhecer. Afirma o caráter histórico, indeterminado e indefinido do conhecimento, sempre relativo e não acabado. Busca, com isso, estabelecer a prática de uma pluralidade epistêmica, ou seja, o cultivo de diferentes conhecimentos, saberes e práticas culturais e sociais, exercidos por uma multiplicidade de vozes e de modos de vida.

No Brasil, esse processo de colonização, que se mantém ainda hoje, promove uma desigualdade persistente e relações sociais em que vicejam o racismo e o **etnocentrismo**, expondo os estudantes à violência da ferida colonial de forma cotidiana. O pensamento decolonial, ao explicitar essas tensões, contribui para a construção de conhecimentos que fortalecem as diferenças e valorizam a diversidade no ambiente escolar.

Para esse debate no campo da arte, o conceito de interculturalidade, conforme definido por Ana Mae Barbosa (2010), Ivone Richter (2007) e Vera Candau (2006), é contributivo, justamente porque propõe a necessidade de reconhecer, valorizar e acolher o repertório e a visão estética que os estudantes trazem de seu ambiente familiar, para que, no ambiente público e democrático da escola, seja possível tornar

**Apagamento:** ocultação intencional das culturas inferiorizadas.

**Hibridização:** transformação cultural que ocorre ao longo do tempo, decorrente de trocas culturais.

**Decolonialidade:** movimento de resistência, teórico e prático, aos processos contemporâneos de colonialidade, que objetiva a construção e a valorização de modelos políticos e epistemológicos não pautados no pensamento ocidental hegemônico.

**Etnocentrismo:** ato de naturalizar a cultura de sua etnia como única e superior.

visíveis as estruturas de dominação que se estabelecem entre as diferentes culturas, com o intuito de promover interações horizontais de conhecimentos e saberes.

Sobretudo no Brasil, onde a diversidade é elemento constitutivo e as desigualdades sociais são extremas, torna-se urgente essa renovação de conteúdos, abordagens e práticas pedagógicas para dar visibilidade a valores estéticos e a identidades culturais silenciadas no passado. Confirmando essa visão, Candau e Moreira afirmam:

Na América Latina e, particularmente, no Brasil a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciamos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. (CANDAU; MOREIRA, 2013, p. 17)

Os estudos sobre a cultura são, muitas vezes, elaborados nos campos da Sociologia e da Antropologia, que têm colaborado para as pesquisas no campo da estética e do ensino de Arte. É importante lembrar que, para certas abordagens oriundas dessas disciplinas, a educação pode ser vista como uma série de processos por meio dos quais a cultura é produzida, modificada, perpetuada e transmitida aos indivíduos. A escola, então, constitui-se como um desses espaços de disputa e construção cultural.

Desse modo, a cultura pode ser vista como um fenômeno humano que se refere à capacidade de dar significado às ações e ao mundo circundante. Manifesta-se em materialidades, práticas e discursos que implicam valores, crenças e visões; mas que, de uma forma inquieta, estão sempre em fluxo, gerando conflitos e confluências. Ivone Richter, quando trabalha com o conceito de interculturalidade no ensino de Arte, afirma:

A esse conceito [de cultura] foi também sendo incorporada a noção de que as relações culturais supõem relações de poder, desigualdade, contradições, e de que todas as modalidades de transmissão de cultura implicam, portanto, algum poder de dominação. (RICHTER, 2003, p. 17)

De acordo com essa concepção teórico-metodológica, portanto, a cultura é entendida como um processo dinâmico e contínuo de elaboração e troca, sempre atravessado por relações de poder.

É importante observar que os valores culturais não são sempre positivos, isto é, voltados para a promoção e a manutenção da vida e de um bem comum. Culturas que promovem a morte, a opressão e a desigualdade também podem ser propagadas e assimiladas pelas sociedades. O educador Paulo Freire (1993) destaca essa diferença na tensão entre biofilia-necrofilia (promoção da vida e promoção da morte), conectando sua análise à premência de uma educação libertadora. Assim, Paulo Freire revela o mecanismo de opressão como uma cultura que produz e reproduz, através da educação, a lógica desumanizadora da vida em sociedade, transformando o oprimido em opressor.

Dela, que parte de uma compreensão falsa dos homens – reduzidos a meras coisas –, não se pode esperar que provoque o desenvolvimento do que Fromm chama de biofilia, mas o desenvolvimento de seu contrário, a necrofilia. (FREIRE, 1993, p. 65)

Para Paulo Freire, é fundamental cultivar uma pedagogia libertadora nos processos educativos. Os processos de ensino-aprendizagem devem ser gestados no esforço da produção do conhecimento que tenta ler, nomear e modificar o mundo, um acontecimento capaz de iluminar e transformar a realidade, recheá-la de significados e sonhos por meio das múltiplas práticas das linguagens.

## Multiculturalismo e interculturalidade

A temática do multiculturalismo emergiu com os conflitos étnico-raciais e sociais na América do Norte, especialmente nos Estados Unidos, em um contexto em que os cenários acadêmicos e políticos internacionais se encontravam afinados com questões relacionadas aos processos migratórios e às reivindicações das culturas das minorias emergentes e de seu impacto sobre culturas nacionais e regionais. Nos países de língua inglesa, são muito recorrentes os estudos sobre o multiculturalismo, enquanto na América Latina os trabalhos sobre a interculturalidade são mais frequentes.

A interculturalidade passou a ser debatida na América Latina no contexto do surgimento de pesquisas de Antropologia e Linguística voltadas para a elaboração de processos para a educação indígena na região do rio Negro, na Venezuela, nos anos 1970. A educação intercultural descreveu uma trajetória plural ao longo das últimas décadas na América Latina e levantou discussões teóricas de diversos intelectuais, como o peruano Fidel Tubino, a brasileira Vera Candau e a estadunidense radicada no Equador Catherine Walsh.

Os termos multiculturalismo e interculturalidade são polissêmicos, isto é, têm múltiplos sentidos. Ainda que com frequência sejam usados como sinônimos, são conceitos que compreendem diferentes concepções e, por isso, demandam definições mais cuidadosas. As concepções variam quanto à capacidade de promover ou criar obstáculos aos processos de construção da cidadania dos grupos cultural e racialmente diversificados do padrão eurocêntrico hegemônico nas sociedades ocidentais. No campo da educação, podem incluir tanto o olhar da diversidade cultural pelo exotismo e pelo folclore como perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças.

Esta coleção adota o termo interculturalidade como um indicador do conjunto de propostas de convivência e de relação democrática e criativa entre culturas diferentes (FLEURI, 2006). O termo multiculturalismo é evitado justamente pela possibilidade de ser compreendido como uma mera descrição destinada a caracterizar a formação multicultural de contextos sociais específicos.

O conceito de interculturalidade mobilizado nesta coleção parte do reconhecimento de que diversos grupos e indivíduos provenientes de variados contextos sociais manifestam sua cultura de modo heterogêneo e da ideia de que sempre há tensões entre eles, gerando transformações, hibridizando os comportamentos sociais e as produções no campo da arte. Esse conceito amplia os desdobramentos do multiculturalismo e, por isso, é o dispositivo que melhor se aplica à metodologia desta coleção.

A educação intercultural crítica, entretanto, é mais complexa porque incorpora a necessidade de reconhecer os diversos saberes decorrentes das diferentes culturas que habitam o ambiente escolar, conforme Cardoso Junior esclarece:

[...] o termo interculturalidade tem definido melhor o sentido do debate acerca da multiplicidade de construções culturais, comportando perspectivas transformadoras que propõem a revisão dos campos de força e de poder, problematizando pressupostos eurocêntricos, desconstruindo dicotomias hierarquizadas e valorizando o diálogo horizontal para a construção da justiça cognitiva na educação escolar a fim de contribuir para a construção da justiça social, econômica, política e cultural na sociedade brasileira. (CARDOSO JUNIOR, 2017, p. 23)

O conceito de interculturalidade crítica, conforme proposto por Vera Candau (2008; 2009; 2013), baseia-se na ação simultânea e entrelaçada dos princípios de questionamento da **monoculturalidade**, por um lado, e na promoção da interculturalidade sobre as dimensões educativas de sujeitos/atores escolares, por outro, gerando diferentes conhecimentos, saberes, práticas pedagógicas e políticas públicas. A interculturalidade crítica avança no sentido de reconhecer a necessidade da alteração radical das estruturas e das relações existentes, reprodutoras das antigas hegemonias, essas que compreendem as diferenças como um problema e sinônimo de desigualdade. Pauta, portanto, uma educação que promova o diálogo entre grupos culturais diversos e reconheça a diferença entre eles como riqueza e como vantagem pedagógica.

Um risco para o trabalho com interculturalidade é que esse aporte teórico possa se tornar um instrumental apenas retórico que se apropria das diferenças neutralizando e esvaziando seus significados efetivamente democráticos, ao mesmo tempo que se afasta da construção de novas relações humanas igualitárias entre os diferentes grupos historicamente apartados por preconceitos. A interculturalidade não deve, portanto, se prestar à naturalização das assimetrias sociais, da discriminação e dos padrões

**Monoculturalidade:** presença de uma única cultura em um determinado local ou contexto.

de poder que ensejam a desigualdade (WALSH, 2009, p. 21). Ao contrário, a interculturalidade afasta-se da educação monocultural ao criticar o etnocentrismo, responsável pela marginalização cultural de segmentos como os ameríndios e os afrodescendentes na América. Adota, portanto, uma perspectiva educacional antirracista, ao combater as hegemonias étnico-culturais decorrentes da colonização.

Além disso, é fundamental incluir a questão epistemológica nesse debate, considerando a subjetividade dos sujeitos, entendendo que todas as formas de conhecer o mundo são definitivamente incompletas e particulares, como sugere a ecologia dos saberes, conforme definida pelo pensador português Boaventura de Sousa Santos (2007). É preciso promover a “conversa do mundo”, para alcançar justiça também no âmbito da cognição, isto é, para reconhecer os saberes das populações subalternizadas no processo de colonização, que estabeleceu historicamente relações de dominação e submissão cultural. A ideia de uma ecologia de saberes sugere o diálogo horizontal entre todos os saberes, como propõe Sousa Santos.

*A ecologia dos saberes.* Não se trata de “descredibilizar” as ciências nem de um fundamentalismo essencialista “anticiência”; como cientistas sociais, não podemos fazer isso. O que vamos tentar fazer é um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês. (SOUSA SANTOS, 2007, p. 32)

Os desafios impostos pela globalização e pela concentração de renda cada vez maior têm acentuado as desigualdades sociais no Brasil, levando ao acirramento de conflitos, disputas e posturas enviesadas na vida pública. Em face desse cenário, torna-se imprescindível preparar as próximas gerações para se posicionar em relação a esses conflitos de modo a estabelecer uma convivência transformadora, aberta ao diálogo e disposta a reconhecer na diferença um valor, do qual decorra uma sociedade mais justa e solidária. Esse ponto de partida ético orienta esta coleção e a conduz a propor debates sobre assuntos complexos e contemporâneos e a enfrentá-los.

## **Interculturalidade no contexto brasileiro**

Para uma experiência intercultural de ensino da Arte no Brasil, é necessário rever e problematizar conceitos de arte que até muito recentemente eram tratados na escola como absolutos e indiscutíveis. É preciso refletir de modo a estabelecer uma consciência crítica em relação a antigos binômios opostos que reforçam diferenças, como local e global, tradicional e moderno, erudito e popular.

No caso brasileiro, especificamente, as dinâmicas históricas ligadas à colonização fizeram conviver em nossa sociedade desde as formas canônicas da arte europeia até as formas mais sofisticadas de culturas indígenas e africanas, por exemplo. Abordar a arte no Brasil é tratar dos intensos conflitos que marcam a hierarquização das diversas produções dos grupos que compõem a tessitura social do país. É fundamental que os pressupostos teóricos até aqui mobilizados possam fornecer um arcabouço metodológico para que as diferentes produções ligadas aos diversos grupos sociais sejam vistas para além da corrente rotulada, como “populares” ou “folclóricas”, e sejam inseridas no ensino com todo seu potencial de produção de saberes e autonomia estética.

Para iniciar essa reflexão, vale lembrar com Richter:

Não é a hierarquia estabelecida entre arte erudita e arte popular que define o que é arte. Essa hierarquia privilegia formas tradicionais das artes visuais como pintura, escultura, arquitetura, como sendo “arte”. No entanto, quantas vezes é possível questionar a qualidade estética, conceitual ou metafórica de obras inseridas nessas formas ditas “eruditas”? E quantas obras populares poderão ser vistas como verdadeiras obras de arte? Não é certamente a forma manufaturada ou a classificação técnica que conceituará uma obra como sendo ou não arte. (RICHTER, 2003, p. 17)

É próprio da arte, em diversos períodos da história, afrontar os limites e as categorias, pois ela é o exercício experimental da liberdade (PEDROSA, 1967). No início do século XX, a arte das vanguardas modernas já propunha desafiar distinções e classificações estanques, sobretudo quando os artistas passaram a incorporar objetos de uso cotidiano e objetos oriundos de pesquisas etnográficas como elementos estéticos em suas obras.

No Brasil, contudo, novas vozes, até então excluídas da cena artística, passaram a ser ouvidas somente no século XXI, devido à intensificação das trocas culturais simultâneas possibilitadas pelas redes sociais. Os valores culturais sustentados e defendidos por essas populações estavam mais próximos das culturas rurais (quilombolas, sertanejas, ribeirinhas, dos pampas, caipiras e caçaras), dos repertórios e dos patrimônios afrodescendentes e indígenas e das lutas políticas da classe operária. O impacto da ascensão desses saberes a espaços anteriormente negados a esses grupos, somado à emergência de um pensamento crítico aos processos de colonização, abalou os antigos conceitos usados para categorizar de modo binário as culturas hegemônicas e subalternas, tais como “cultura popular” e “cultura erudita”, oposição dicotômica que tem sido constantemente debatida na contemporaneidade.

Esse complexo processo permite que, hoje em dia, seja possível observar alguns tensionamentos e contradições: por um lado, percebe-se que dividir e classificar reforça as diferenças e pode gerar preconceitos; por outro, alguns grupos identitários reivindicam o direito de se constituir estrategicamente sobre antigas diferenciações para adquirir visibilidade. É o caso de artistas, museus e galerias que se definem como arte popular, pois essa categoria justifica sua existência como algo absolutamente distinto daquilo que outrora foi hegemônico. Já alguns artistas que se estabelecem nas margens territoriais ou epistemológicas do sistema de arte, ao contrário, parecem não querer mais ser categorizados de forma segmentada como cultura da periferia, o que consideram desvalorizador. Esses artistas demandam que suas produções sejam entendidas como cultura contemporânea, como cultura da cidade efervescente (HOLLANDA, 2018, s/p).

Além das questões referentes às antigas segmentações da arte e da cultura ligadas à colonialidade e à manutenção de valores elitistas do país, é indispensável hoje refletir a respeito de como lidar com tais segmentos diante do poder que a **indústria cultural** tem de capturar fragmentos do que é produzido por grupos subalternizados, transformando o local em global e a cultura em produto. Nesse sentido, cumpre indagar: como atuar na geopolítica cultural, considerando os desequilíbrios entre transmissão, preservação e financiamento para pesquisa e aperfeiçoamento das expressões culturais das populações de baixa renda e das sociedades periféricas?

Como discute o antropólogo argentino Néstor García Canclini, as culturas não podem ser entendidas a partir de divisões compartimentadas, mas sim com vistas a uma constante interlocução e embate entre grupos que necessariamente convivem uns com os outros, em processos de composição e dominação:

[...] por mais que se forme um mercado mundial de finanças, de alguns bens e circuitos imediatos, por mais que avance o inglês como “língua universal” subsistem as diferenças e a tradutibilidade entre as culturas é limitada. Não é impossível. Superando as narrativas fáceis da homogeneização absoluta e da resistência do local, a globalização nos confronta com a possibilidade de apreender fragmentos, nunca a totalidade, de outras culturas e reelaborar o que vínhamos imaginando como próprio em interações e acordos com os outros, nunca com todos. Deste modo a oposição já não é entre o global e o local, entendendo global como subordinação geral a um único estereótipo cultural, ou local simplesmente como diferença. A diferença não se manifesta como compartimentalização de culturas separadas e sim como interlocução com aqueles com que estamos em conflito ou buscamos aliança. (CANCLINI, 1997, p. 123)

É por causa desse fluxo constante que o uso de termos que induzam à compartimentalização é cada vez mais problemático. Isso exige elaborações de novas estratégias para o ensino de Arte preocupadas em como contemplar diferentes espaços, tempos, lógicas e estéticas, com atenção à multiplicidade de identidades culturais e abordando ainda a mobilidade desses sistemas e problematizando posições hierárquicas. Como fazer isso em relação às culturas hegemônicas e subalternizadas sem nomeá-las com as categorias do passado?

As reflexões de Canclini sugerem explicitar as incertezas ao longo dos processos:

O que fazer com as tradições intelectuais, artísticas e institucionais que continuam diferenciando o artístico do comum? Embora não haja razões para manter diferenças taxativas entre objetos, obras artísticas e artefatos, persistem formas de trabalho e apreciação que os distinguem. Seria possível utilizar de algum modo produtivo esta distinção? Não, é claro, em se tratando de diferenças essenciais entre eles, mas, sim, se pensarmos em estratégias operativas, tal como vão se apresentando ao levar a cabo pesquisas e políticas culturais. A melhor pesquisa antropológica não é a que descreve uma tradição e lhe atribui conceitos (“cultura

**Indústria cultural:** conceito desenvolvido no século XX pelos filósofos alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), que se refere à produção dos bens culturais (músicas, filmes, espetáculos, programas de rádio e TV, etc.) como produtos de massa para gerar lucro. Com isso, essa indústria influencia a forma de produção dos artistas e o modo como o público consome a arte e a cultura.



nacional”, “folclore”, “arte popular”), mas a que oferece um mapa de estrada onde esta paisagem e seus nomes vão mudando. (CANCLINI, 2012, p. 125)

Com o intuito de oferecer um mapa que apresente os caminhos desse debate, esta coleção aborda os diferentes conceitos e categorias que definiram os diversos grupos culturais como “arte popular” “artesanato” ou “arte da periferia” de forma problematizada nos Livros do Estudante. Visto que esses conceitos assumem diferentes significados quando aplicados às artes visuais, à dança, à música, ao teatro e às diversas artes integradas, essa discussão complexa é aprofundada a cada volume na abordagem das distintas linguagens. Para que seja possível compreender como a coleção aborda esses e outros temas relativos ao ensino de cada linguagem, convém discutir cada uma delas em detalhe.

## Artes visuais e interculturalidade

Assim como nas outras linguagens artísticas, o trabalho com as artes visuais precisa romper com antigos paradigmas acerca do que se considera arte. Diversos aspectos desta coleção enfrentam essa necessidade de mudança, entre os quais é possível ressaltar, primeiro, a presença de exemplos da arte produzida contemporaneamente nos países do continente africano e da América Latina. É de grande importância incluir as visões estéticas contemporâneas realizadas na África, que dialogam com as produções artísticas brasileiras, na medida em que grande parte da população do país é constituída de afrodescendentes, que têm laços culturais, linguísticos, ancestrais, simbólicos, musicais, entre outros, com os povos das regiões central, ocidental e oriental do continente africano. Entre outros exemplos, são apresentados o ativismo visual da fotógrafa sul-africana Zanele Muholi e as fotografias de J. D. Okhai Ojeikere, que tematizam os penteados femininos na Nigéria.

O enfoque na cultura e nas artes afro-brasileiras permeia a escolha das obras apresentadas em toda a coleção, que contempla exemplos de épocas e regiões variadas. Objetiva-se não apenas valorizar a matriz afrodescendente em manifestações como o samba e a capoeira, mas também os artistas contemporâneos, como o carioca Arjan Martins, o mineiro Paulo Nazareth e a paulista Aline Mota, que apresentam, em suas obras, um olhar crítico aos processos de colonização e escravização. Há também o destaque para a afrodescendência de artistas modernos como o carioca Di Cavalcanti e o baiano Rubem Valentim.

Com relação às artes dos povos indígenas, ao longo desta coleção, são evidenciadas as diversidades artísticas por meio do reconhecimento das várias etnias e da distinção de suas especificidades. Abordam-se variadas formas de pintura e adornos corporais praticadas por povos como os Huni Kuin, que vivem no Acre, e os Assurini, que vivem no Xingu. Também são apresentados trabalhos de artistas contemporâneos de origem indígena, como Denilson Baniwa, Daiara Tukano e Gustavo Caboco. Mostram-se aspectos da arquitetura das casas xinguanas e a produção audiovisual de cineastas Maxakali, que vivem em Minas Gerais, em debates que procuram ressaltar o papel ativo da arte na desconstrução dos preconceitos étnicos e de classe.

Ao estudar as ameaças do **Antropoceno**, as visões e os saberes de grupos indígenas, evidenciam-se suas contribuições para a preservação do meio ambiente natural. Na abordagem da ancestralidade, figuram variados exemplos, como: a arte Kusiwa, dos Wajãpi, reconhecida como Patrimônio Imaterial da Humanidade, e a pintura de Jaider Esbell, que reivindica o mito de Macunaima para seu povo, os Macuxi.

Entre os latino-americanos, são evidenciados os trabalhos dos artistas construtivos como o uruguaio Joaquim-Torres Garcia e os venezuelanos Carlos Cruz Diez e Gego, o trabalho de artistas que refletem sobre migração, como a cubana Ana Mendieta, e o trabalho decolonial das artistas peruanas Sandra Gamarra e Ximena Garrido-Lecca, entre outros.

Em debates propostos ao longo da coleção, os estudantes são incentivados a pensar sobre ações de substituição, proibição, incorporação e apropriação das culturas afrodescendentes e indígenas em nossa sociedade, em diferentes épocas.

Todos esses e muitos outros exemplos de arte contemporânea brasileira, latino-americana e africana e discussões propostas que aparecem na coleção são fundamentais para compor uma visão ampla da cultura mundial para os estudantes e auxiliá-los a compreender as relações de força subjacentes a essas distinções em nossa sociedade.

O objetivo é mobilizar esses saberes e produções artísticas por meio de debates em que sejam percebidos em sua integridade e em diálogo constante com diversos outros saberes. Isso colabora para a problematização

**Antropoceno:** conceito que se refere à era geológica que marca o momento em que a humanidade passou a alterar os ciclos naturais do planeta, modificando a atmosfera, a biosfera e o ciclo das águas e alterando a paisagem na superfície terrestre.

e a desconstrução do conceito de arte primitiva, que subjaz em todas as categorizações hegemônicas do passado e que se expressa muitas vezes ao se situarem as artes africanas e indígenas no início da narrativa cronológica da história da arte ocidental e eurocêntrica, negando-se a contemporaneidade da arte desses povos ao relegá-los à condição de passado da humanidade (cf. MUDIMBE, 2013).

As questões que envolvem os conceitos de arte popular e artesanato também são problematizadas ao longo da coleção. Discute-se artesanato no capítulo 2 do 8º ano, *Desenhar o futuro*, e arte popular no capítulo 2 do 9º ano, *Patrimônio cultural*, enfatizando aos estudantes que hoje essas classificações são contestadas por revelarem um preconceito de classe. Algumas perguntas são dirigidas aos estudantes, de modo a desnaturalizar esses conceitos. Para orientar essa discussão, sugere-se ao professor a leitura de um texto em que Angela Mascelani identifica e comenta esse problema do ponto de vista estético e conclui:

Para bem apresentar esta rica produção, o professor deve, ele mesmo, procurar se informar sobre arte popular brasileira. Ler a respeito, pesquisar, evitando as ideias de senso comum que associam a arte dos menos privilegiados economicamente com algum gênero de pobreza. Num país extremamente hierarquizado como o nosso, colonizado econômica e culturalmente, o campo da arte ficou reservado apenas às produções criadas nos contextos elitistas culturais urbanos, influenciadas pelas artes europeias e norte-americanas. Deste modo, é importante pensar criticamente, conhecer e trabalhar com as obras e os artistas, explorando tanto sua capacidade temática quanto suas qualidades formais e estéticas. (MASCELANI, 2012, p. 9)

Para complementar, vale lembrar que, no ensino da Arte, o tema foi abordado por Ana Mae Barbosa, que buscou definir os espaços dessas manifestações.

Chamo arte popular de arte do povo. É a arte reconhecida em separado pelo código hegemônico como arte do povo, resultando que o artista do povo também se reconhece como artista. Por exemplo: Vitalino.

Chamo arte das minorias, estética do povo ou cultura visual do povo quando o produto tem alta qualidade estética, não codificada pela cultura dominante, e o próprio criador não se vê como artista. Por exemplo: o lateiro, as bancas dos feirantes, os bonecos de escapamento, a confeitaria de bolo. Estética da massa é a denominação que atribuo aos valores visuais dos grandes mitos e manifestações populares, como o carnaval, o candomblé. (BARBOSA, 2010, p. 15)

É importante considerar também o dinamismo das artes populares, que estão sempre em diálogo com a contemporaneidade, e desfazer o entendimento de que existe um tradicionalismo engessado de formas imutáveis na produção do artista popular.

Por fim, é preciso ressaltar que o que se entende como arte popular, no Brasil, é radicalmente distinto do significado de *Pop Art*, termo usado nos Estados Unidos para designar os trabalhos de artistas que atuaram a partir da década de 1950, produzindo uma arte que dialogava com a mídia, a propaganda e o mercado, questionando a sociedade de consumo.

## Dança e interculturalidade

Nesta coleção, além do repertório canônico da dança, considera-se todo um repertório que se manifesta como “danças populares brasileiras” ou “danças populares do Brasil”: danças coletivas regionais ligadas às distintas matrizes culturais do país e às suas inevitáveis misturas, transmitidas de geração em geração oralmente e corporalmente. Ainda que estejam originalmente ligadas a determinadas tradições, as danças populares brasileiras são manifestações vivas que se transformam ao longo do tempo.

Marianna Monteiro aborda as relações entre aquilo que define como “dança de palco”, a dança cênica, “herdeira das concepções românticas da arte pela arte” (MONTEIRO, 2011, p. 13), e a dança popular, bem como suas distinções. Para a pesquisadora, a dança de palco:

[...] afirma-se numa instância cultural autônoma que pressupõe, na concepção de espetáculos, o lugar da autoria, da inovação e da originalidade. No palco, a prática da dança instaura uma série de dispositivos que parecem ser muito diferentes daqueles armados pela dança popular.

No entanto, sempre que surge a busca por uma linguagem dita nacional para a dança, a questão transforma-se: as iniciativas de intercâmbio entre esses dois mundos tão separados, o da dança popular e o da dança de palco, multiplicam-se. É possível

afirmar que o interesse pelas danças populares permeia a própria constituição da dança de palco brasileira e que esses “contatos” alimentam muitas vezes a pauta da renovação artística da dança. O interesse pelas artes e expressões populares da parte da arte erudita se reacende quando se trata de fortalecer identidades culturais nacionais, regionais e étnicas. (MONTEIRO, 2011, p. 13)

Segundo a autora, o universo da cultura popular se diferencia daquele de uma cultura experimental do palco, ainda que haja trânsito entre ambas as ordens. As trocas entre esses universos podem ser entendidas como oportunidades para que os estudantes questionem “dualidades e binômios (corpo *versus* mente, popular *versus* erudito, teoria *versus* prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas”, como sugerido na BNCC, nas definições acerca do componente curricular Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A dança integra todos os volumes da coleção e é abordada a partir do presente, trazendo questões atuais das artes do corpo – da dança e da *performance* – em suas dimensões estética, histórica e política, construindo pontes entre diferentes culturas e temporalidades. A curiosidade dos estudantes é estimulada para que compreendam a dança em sua complexidade dentro do campo da arte e em sua relação com a vida e a sociedade, no campo da reflexão, da experimentação e da prática. O corpo como matéria-prima da dança – e de suas artes correlatas, como o teatro físico – é o eixo do volume do 6º ano, com foco nas danças cênicas e nas danças populares brasileiras. No volume do 7º ano, a dança *breaking* é apresentada como uma das forças da cultura *hip-hop*, presente no Brasil e em outros países, em estreita relação com a cultura juvenil. Os estilos de dança que atravessam as fronteiras e chegam a várias partes do mundo provocando um movimento de hibridização entre culturas e das linguagens da arte estão no cerne da dança no volume do 8º ano. No volume do 9º ano, a arte da *performance* enfatiza o lugar político do corpo na arte e na sociedade.

A dança permite estimular o convívio com a diferença em várias dimensões. Assim, a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de dança deve ser sempre incentivada, uma vez que cada corpo constrói sua experiência em dança por meio de sua identidade. Como lembra Lúcia Matos:

[...] para a dança contemporânea, a quebra do unívoco e a busca pelo múltiplo abriram espaço para que se investiguem novas configurações sobre o corpo que dança, que não estejam sustentadas pelos sistemas universalizantes do pensamento ocidental, como o pensamento cartesiano. O corpo dançante hoje não é mais visto apenas em termos de sua relação cinética ou expressiva. Alguns coreógrafos procuram trabalhar/pesquisar o movimento, a sensação sinestésica, a fisicalidade, as ideias, a singularidade e as identidades daquele corpo específico que dança para que se possa reconhecer e incluir as diferenças, ressignificando, na dança, representações e metáforas construídas no/sobre o corpo. (MATOS, 2012, p. 26)

Para além de incluir a pessoa com deficiência no conjunto das práticas artísticas na escola, a aceitação, a valorização e a incorporação das singularidades enfatizam a ideia de que corpos diferentes criam diferentes danças e *performances* também na escola.

## Música e interculturalidade

A história da educação musical em nosso país inicia-se com a chegada dos jesuítas, no século XVI, que instituíram formas escolares de ensino de música nos moldes europeus com finalidades essencialmente proselitistas. A primeira instituição laica de ensino de música foi o Imperial Conservatório de Música, fundado em 1841, no Rio de Janeiro. Em 1854, um decreto instituiu oficialmente o ensino de música nas escolas públicas brasileiras, focado no canto e no aprendizado de noções elementares de notação.

Assim, ao considerar a história do ensino de música no Brasil, é inevitável que a tradição conservatorial europeia se destaque. Apenas a partir dos anos 1960 educadores musicais, como Anita Guarneri, Liddy Chiaffarelli Mignone (1891-1961) e Antônio Sá Pereira (1888-1966), influenciados pelos ideais pedagógicos da **Escola Nova**, começaram a reivindicar que o ensino de instrumentos deixasse de ser a base da educação musical, em prol da valorização de aspectos da linguagem musical, como a experimentação e a composição.

Esse breve histórico aponta quanto até muito recentemente o ensino da educação musical no Brasil esteve fundamentado na tradição de matriz europeia. Assim, repertório, conteúdo, abordagem,

**Escola Nova:** movimento de renovação na educação que ganhou força nas primeiras décadas do século XX, fruto da aproximação da Psicologia com a Pedagogia. Reuniu as ideias do estadunidense John Dewey (1859-1952) e do britânico Herbert Read (1893-1968) em uma tendência educativa que valorizava a expressão do estudante, o desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade e os processos experimentais através da arte.

técnicas, histórias e teorias foram, por muitas décadas, pautados no ensino musical em uma perspectiva unicamente eurocêntrica. Ainda hoje, permeia no imaginário dos educadores a compreensão de que a música é uma arte para a qual é preciso ter uma dedicação exclusiva à notação tradicional. Para muitos, estudar e aprender música, ainda hoje, significa ler partituras convencionais e estudar um instrumento musical.

Ao adotar uma perspectiva intercultural, esta coleção apresenta a partitura e o domínio técnico sobre um instrumento como uma das inúmeras formas de se fazer e conhecer música, mas por certo não a única. As tradições musicais ao redor do mundo nos ensinam outras maneiras de registro musical que reivindicam a notação corporal, por exemplo, como forma mimética de aprendizado musical. Mesmo a tradição oral, presente em diferentes manifestações populares, apoia-se na memória musical como agente ativo e constituinte do saber em música. Assim, a forma pela qual se aborda o aprendizado de música reivindica em si uma ecologia dos saberes ao longo dos volumes.

O estudo diversificado dos instrumentos musicais nesta coleção também dialoga com a interculturalidade crítica na medida em que rompe com a apresentação tradicional desde a sua classificação até a variedade de exemplos. Assim, a coleção abrange instrumentos musicais amplamente difundidos nas mídias, como baixo, guitarra, violão, bateria, teclado, até instrumentos pouco usuais, como o teremim – um dos primeiros completamente eletrônicos e controlados sem contato físico –, passando por pesquisadores que criam instrumentos como o grupo mineiro Uakti e o suíço-brasileiro Walter Smetak.

A classificação musical desses instrumentos também é questionada ao longo da coleção. O sistema classificatório mais difundido e validado pela tradicional educação musical conservatorial parte da divisão: percussão, cordas, sopros e teclas. No entanto, é essa uma divisão simplificada que não contempla especificidades dos instrumentos contemporâneos tão pouco daqueles utilizados pela música não ocidental. Na coleção, é apresentado o sistema Hornbostel-Sachs, publicado pela primeira vez em 1914, que pretende atender a instrumentos de diversos tipos, incluindo aqueles que não são de matriz europeia.

Até mesmo o conceito primordial de instrumento musical é resignificado em trabalhos como o do músico brasileiro Hermeto Pascoal, que amplia o conceito de fonte sonora por meio da incorporação de objetos do cotidiano a sua composição. Da mesma maneira, a utilização da paisagem sonora como fonte de pesquisa científica e de matéria-prima musical, como nos trabalhos de artistas como M. Schaffer, Bernie Krause ou Pedro Carneiro, também é apresentada na coleção.

Dessa forma, os estudantes têm a oportunidade de se colocar em constante estado de alerta e questionar os conceitos que parecem, inicialmente, óbvios, como: o que é um instrumento musical ou mesmo o que é música. A oportunidade de desnaturalizar esses conceitos está em permanente diálogo com a interculturalidade crítica, que descola os estudantes de seu universo com o intuito de fazê-los dialogar com outras formas de enxergar o mundo.

Diferentes timbres, diferentes usos do silêncio e do som são explorados por diversas sociedades ao redor do planeta e se transformam ao longo do tempo. Deve-se ter em mente, portanto, que existe sempre um ponto de vista, ou melhor, um “ponto de escuta”, espacial e temporal, na aproximação com determinada obra musical. Segundo Vera Candau, não é possível haver uma experiência pedagógica desvinculada das questões culturais da sociedade:

Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações. Acredito que estamos vivendo um desses momentos. (CANDAU, 2008, p. 13)

A escola, portanto, constitui um palco privilegiado de cruzamento de culturas e recepção dos confrontos que podem surgir desses encontros. Por essa razão, esta coleção equilibra artistas musicais e gêneros amplamente conhecidos com outros nem tão reconhecidos pela mídia, mas que destacam em seu conteúdo artístico questões sociais e culturais relevantes para o enriquecimento do campo de saber dos estudantes.

Um dos objetivos do ensino de música nesta coleção é despertar a reflexão sobre a identidade musical. No estímulo ao reconhecimento de si, está incluído o estímulo ao reconhecimento do outro. As identidades musicais são construídas com base na absorção de múltiplas influências e estão sempre em movimento, trocando referências e ressignificando-se. A perspectiva intercultural, de acordo com Vera Candau:

Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado. (CANDAU, 2008, p. 51)

Na arte musical, os processos de hibridização cultural são constantes. O contato entre diversas formas de fazer música enriquece a prática musical e é também a partir deles que a coleção visa desconstruir ideias evolucionistas em relação à música, que valorizam um estilo musical em detrimento de outro. Em consonância com a perspectiva intercultural, essa abordagem busca evidenciar os mecanismos de poder que perpassam todas as relações culturais.

## **Teatro e interculturalidade**

O encontro entre diferentes culturas, marcado não só por processos de dominação e hegemonização, mas também por disputas, hibridizações e composições, é um traço recorrente da linguagem teatral no contexto brasileiro. Em termos objetivos, referir-se à abordagem intercultural crítica no teatro significa tratar de pesquisas e práticas cênicas que incorporam expedientes fundamentados em culturas contra-hegêmicas, pautadas por uma perspectiva crítica e decolonial, por meio de modos de produção coletivos, envolvendo o estudo das gestualidades e dos corpos divergentes nas pesquisas e nas composições cênicas (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009).

Atualmente, diversos grupos, coletivos e companhias desenvolvem pesquisas teatrais que dão ensejo a abordagens ligadas à interculturalidade crítica. Tais grupos identificam-se com diferentes matrizes estéticas e culturais, desde as culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas, rurais (sertaneja, quilombola, caiçara, caipira e ribeirinha), passando por recortes de lutas de categorias sociais estigmatizadas, como as culturas LGBTQI+ e as culturas próprias de comunidades periféricas das zonas urbanas.

Esta coleção alia-se a esse leque de perspectivas, reflexões e ações interculturais críticas em teatro e, por isso, evidencia exemplos de encenações e dramaturgias que recortam esse campo de disputa. Essas formas teatrais decoloniais, não atreladas à matriz eurocêntrica do teatro, convidam a repensar a própria noção de teatralidade, valorizando o gesto, a identidade e a memória, abarcando as expressividades indígenas, africanas e afro-brasileiras, bem como as expressividades das formas do teatro popular, como aquele praticado no mamulengo e nas danças dramáticas.

Quando falamos de teatralidade, estamos nos referindo ao elemento singular da expressividade do teatro, arte da presença e da efemeridade. A centralidade do acontecimento teatral reside no trabalho das e dos intérpretes, por mais que a esse gesto fundamental se atrelem inúmeras outras formas de expressividade e signos (GUINSBURG, 2007). A teatralidade reside no gesto do intérprete em estado de atuação diante do público, a ação expressiva compartilhada desse corpo em ato no espaço, um fenômeno que acontece aqui e agora.

A noção de teatralidade também carrega uma pedagogia da apreciação teatral, a capacidade de ler as expressividades cênicas. Isso abarca a leitura do acontecimento instituído e nomeado como teatro, com seus códigos, signos e formas, como a leitura do fenômeno teatral convencional, a encenação de uma peça em um palco. Mas também a teatralidade que emerge das relações cotidianas, como aponta Augusto Boal (2019), considerando os papéis sociais exercidos no dia a dia, os repertórios de gestos e posturas corporais que determinados contextos evocam, os momentos marcantes ou inusitados que tomamos como poéticos ou expressivos, os momentos em que narramos para outros coisas que aconteceram. A teatralidade, nesse caso, expressa uma intimidade com a linguagem do teatro na percepção do cotidiano. Dessa forma, é fortemente inspirada pela teoria de Paulo Freire (FREIRE, 2005), através do compromisso de leitura da palavra *undo* a partir do teatro.

Alguns exemplos dessa abordagem intercultural crítica no teatro que podem ser destacados são, no volume do 6º ano, a investigação e o debate sobre a produção em dança e em teatro de pessoas com deficiência, que acontece por meio da apreciação do espetáculo *Similitudo*, do Projeto PÉS – Teatro-dança com pessoas com deficiência, e da poesia visual vernacular de Fábio de Sá, forma de arte da cultura surda. Esse debate promove reflexões sobre o potencial expressivo único que cada corpo carrega, corpos divergentes que enfrentam a imposição social de padrões e limites.

No volume do 7º ano, explora-se o teatro de rua contemporâneo filiado à tradição do teatro engajado, com a compreensão do direito à cidade e o intercâmbio intercultural crítico com elementos da cultura popular.

Dois exemplos podem ser ressaltados no volume do 8º ano. O primeiro relaciona-se com a peça *Gueras desconhecidas*, do grupo Estudo de Cena, que joga luz sobre os conflitos travados nas diversas regiões do país durante o século XX. Evidenciando as culturas locais de diferentes regiões do Brasil, a peça reforça a ideia de que o teatro pode expor saberes que foram invisibilizados ao longo da História. No mesmo volume, a abordagem do teatro musical apresenta encenações que abordam criticamente temas relacionados às culturas afro-brasileiras e latino-americanas, debatendo sobre o encontro e a hibridez de diferentes culturas.

No volume do 9º ano, o capítulo 5, *Ancestralidade em cena*, é completamente voltado para a relação entre interculturalidade crítica e linguagem teatral. Aborda, por meio do conceito de ancestralidade, uma perspectiva de teatralidade de matriz não eurocêntrica, pautada na relação poética e significativa com a própria história e herança cultural, pelo gesto significativo que constrói pertencimento e expressão.

Ainda nesse volume, no capítulo 6, *Encenação teatral*, aborda-se a montagem histórica da peça *O rei da vela* feita pelo Teatro Oficina, em 1967 e remontada em 2017. Em uma encenação marcada pela hibridez de gêneros e estilos teatrais, a antropofagia modernista afirma a busca de um teatro e uma interpretação brasileiros, rompendo com o registro realista que vigorava na época. E, desse modo, coloca o teatro ao lado de outros artistas do contexto cultural tropicalista. Outro exemplo de interculturalidade crítica abordado nesse capítulo é a investigação do teatro *hip-hop* do Núcleo Bartolomeu de Depoimentos, que mistura a cultura *hip-hop* com o teatro épico.

As disputas ligadas às hegemonias culturais são consideradas em todos os capítulos que abordam o teatro, optando por equilibrar territorialmente os exemplos das produções e pesquisa teatrais, especialmente aquelas que se instauram fora do eixo Rio-São Paulo. Com isso, pretende-se afirmar a potência singular dos muitos contextos de produção teatral no Brasil, em geral desvalorizados dentro da disputa das formas e dos financiamentos, valorizando os saberes construídos por meio das interações culturais.

## Transdisciplinaridade

Outro aspecto fundamental na constituição deste material didático é a busca por uma abordagem transdisciplinar, de acordo com a definição do pensador francês Edgar Morin (2000). Com base nela, objetiva-se constituir conhecimento em face da complexidade e multiplicidade dos saberes, ao conjugar o específico e o geral. Em Arte, e de forma especial na arte contemporânea, pode-se pensar a vida e produzir conhecimento em todas as áreas. Segundo Ana Mae Barbosa:

Na escola, as artes devem ter seu espaço específico como disciplinas no currículo, embora ensinadas por meio da experiência interdisciplinar, mas também lhes cabe transitar por todo o currículo, enriquecendo a aprendizagem de outros conhecimentos, as disciplinas e as atividades dos estudantes. (BARBOSA, 2008, p. 24-25)

Em um documento escrito para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), chamado *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Morin alerta para o fato de que a educação está sendo confrontada pelo desafio de preparar uma geração para trabalhar com problemas complexos.

É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o contexto, o global (a relação todo/partes), o multidimensional, o complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática, e não programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (MORIN, 2011, p. 33)

Segundo Morin, não se trata de deixar de lado as funções analíticas, de separar e classificar como método de produzir conhecimento, mas de agregar a elas uma forma de pensamento que envolva a síntese, religando esses conhecimentos. As crianças operam espontaneamente com as aptidões de análise e síntese, mas as perdem ao longo do tempo, quando são obrigadas a aprender através de categorias isolantes: História, Geografia, Química, Física, etc. Assim, pelo que afirma Morin:

Ensina-mos nossas crianças a conhecer os objetos separando-os, isolando-os, mas é necessário, também, recolocá-los em seu meio para conhecê-los, ensinar que um ser vivo só pode ser conhecido em sua relação com seu meio, de onde extrai a energia e a organização. [...] A criança está apta para captar essa complexidade do real, enquanto o adulto, frequentemente formado pelo ensino acadêmico, não consegue mais percebê-la. (MORIN, 2015, p. 108-109)

Para Morin, é preciso criar sistemas, pensar em conjuntos e integrar os saberes. Nas práticas pedagógicas do componente curricular Arte, a oportunidade de integrar os saberes é permanente. É preciso aproveitá-las cuidando para que não aumentem a dispersão e a fragmentação dos objetos de conhecimento, mas buscando um sentido para a aprendizagem que enfrente os problemas reais do mundo.

A BNCC também expressa preocupação com essa questão ao sugerir a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, o estímulo a sua aplicação na vida real, o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende. A constituição do documento em competências gerais que se materializam em habilidades detalhadas busca garantir a possibilidade de construção de um conhecimento integral, que una o particular, o específico, o intercultural e o universal na perspectiva da **pluriversalidade**.

**Pluriversalidade:** integrar diversos modos de ver e conhecer nas formas de produzir conhecimento, reavaliando os enunciados do pensamento eurocêntrico, que é atravessado pelo sistema colonial que naturaliza o racismo.

## Temas transdisciplinares nesta coleção

Para enfrentar essa questão fundamental no aprendizado contemporâneo, esta coleção parte de uma organização transdisciplinar baseada em temas. De modo distinto da interdisciplinaridade, em que conhecimentos de diferentes áreas se sobrepõem, na transdisciplinaridade (MORIN, 2000) os conteúdos são abordados por meio de temas transversais que perpassam as diferentes áreas de conhecimento. Esses temas, que também podem ser chamados de temas transdisciplinares, já foram introduzidos no cenário educacional brasileiro pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997. Naquela ocasião, o destaque que o documento dava a temas como “meio ambiente” e “pluralidade cultural” apontava de modo pioneiro questões que ganharam grande importância para os debates contemporâneos da educação no país.

Os temas geradores que orientam as práticas educativas e os projetos colaborativos de cada volume desta coleção trazem variadas possibilidades para o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores previstas para as Anos Finais do Ensino Fundamental. Os temas geradores promovem uma ampliação contínua dos sentidos que se acumulam ao longo do ano, mobilizando uma série de questionamentos que podem orientar debates e processos dialógicos em sala de aula.

- **Corpo** – Tema fundamental na arte e na educação, na medida em que mobiliza questões identitárias, expressivas, de saúde física, mental e emocional e as coloca no centro do debate. O corpo humano nunca está pronto, finalizado. Seu processo de modificação é constante e ininterrupto, fruto da interação com o mundo, uma materialidade que carrega um conjunto de conhecimentos e experiências adquiridos na relação com o tempo e a vida. No contexto das artes compreendidas como espaço para explorar suas potencialidades, desestabilizamos e reconfiguramos os entendimentos que temos do nosso



próprio corpo e suas possibilidades expressivas. Por meio desse tema, é possível abordar a tríplice natureza do indivíduo – biológica, psíquica e social – e sugerir perguntas como: Quem somos nós? A que grupos étnico-raciais, culturais, religiosos e sociais pertencemos? Que marcas dessas ancestralidades preservamos em nossos corpos? Como nossos corpos se constituem? Como nos diferenciamos a partir do próprio corpo? Como os diferentes corpos e sensibilidades podem experimentar a vida e ampliar a compreensão sobre o mundo? Quais são as possibilidades expressivas, narrativas e reflexivas do corpo?

- **Comunidade** – Os modelos de cooperação comunitárias tornam-se tema fundamental na arte e na educação, na medida em que são entendidos como ferramentas de construção de cidadania. Uma cidadania ativa, que pode ser praticada no cotidiano da escola e se expandir para a vida pública. Ao pensar e pesquisar sobre a comunidade, é possível elaborar uma visão crítica acerca da organização da sociedade e indagar: O que é espaço público? Como as segregações sociais se expressam na organização das cidades? Como nos apropriamos dos espaços que habitamos? Como as coletividades se organizam nas festas laicas e religiosas, no ambiente digital, no ambiente de trabalho e na esfera pública? Podemos contribuir com ações de caráter político-estético na melhoria dos vínculos sociais que estabelecemos na escola, no bairro e nos outros espaços que frequentamos no cotidiano?
- **Terra** – O tema Terra leva a pensar na relação do ser humano com a natureza, da qual ele é parte, favorecendo o entendimento da humanidade como espécie. Ao propor um olhar sobre os desafios ambientais atuais, objetiva-se uma reflexão sobre o Antropoceno, a era dos humanos. Ao trabalhar com a consciência de que vivemos um tempo especial pleno de desafios e transformações, pode-se perguntar: Como reverter o impacto da humanidade no clima, no esgotamento dos recursos, na diminuição da diversidade biológica da Terra? Como instaurar processos menos predatórios nos modos de produzir e consumir da sociedade capitalista? Como estabelecer processos que regenerem a biosfera do planeta? Como promover uma convivência que priorize o bem comum e o bem viver?
- **Ancestralidade** – Tema fundamental neste momento de crise sistêmica das sociedades, pois leva à compreensão das variadas formas de vida social com base nos rituais, nos mitos e na memória coletiva, local e familiar, trazendo para os campos da arte e da educação as seguintes reflexões sobre a cultura: Como os mitos podem dialogar com as sociedades contemporâneas? Que marcas culturais presentes no cotidiano dos grupos identitários são provenientes das ancestralidades? Quais são os valores éticos e estéticos que queremos transmitir para as gerações futuras? Como preservar a diversidade cultural entre os grupos humanos, fomentando as transformações e hibridizações? Como aprender a superar os desafios do Antropoceno a partir da ética e dos modos de vida ancestrais das variadas sociedades?

## Conhecimento como ferramenta para intervir no mundo

A organização das práticas pedagógicas em torno de temas transversais ao longo de cada volume favorece a construção de um aprendizado significativo, em que determinado tema gerador, que parte da realidade cotidiana, vai sendo explorado a partir de distintos pontos de vista. Essa progressão espiral, que em diferentes momentos e a partir de diferentes linguagens artísticas retoma as discussões dos temas geradores, promove um acúmulo, ampliando a compreensão dos estudantes sobre a complexidade dos problemas e evitando, assim, a aceitação de visões simplistas. Todo esse processo realizado ao longo do ano é concluído com um projeto de trabalho colaborativo apoiado por **metodologias ativas**, em que os estudantes são convocados a mobilizar o conhecimento que foi construído nos seis capítulos que o precedem para conceber um trabalho artístico.

Um projeto com aplicação de metodologias ativas começa a partir da identificação de um problema. No entanto, nesse processo, o problema não é entendido como algo negativo, um enigma a ser resolvido, mas como ponto de partida em uma dada situação em que há muitas possibilidades de desdobramentos; dessa forma, o problema torna-se um impulso para a inovação.

O **Projeto 1**, do Caderno de Projetos ao final de cada volume, foi concebido para ser desenvolvido a partir de problemas, que são disparadores, estímulos e questionamentos que permitem ao estudante a criação das próprias estratégias de organização dos conhecimentos escolares em torno de hipóteses, de modo a transformar conteúdos e informações procedentes de diferentes componentes curriculares em conhecimento próprio e potencializar modos de cooperação no trabalho criativo da arte. Além disso, encoraja os estudantes a se tornarem autônomos e a tomar decisões com base na análise e no

**Metodologia ativa:** metodologia pedagógica que visa colocar os estudantes no centro do processo de aprendizagem, oferecendo estratégias que favorecem a autonomia frente ao conhecimento construído, e os estimula a produzir os próprios conhecimentos.



compartilhamento de informações e ideias.

No Projeto 1, o processo ocorre ao longo de um percurso previamente apresentado ao estudante, de modo que ele possa ter domínio das etapas que serão trilhadas, evitando soluções apressadas e evidenciando a importância de cada etapa. O percurso em forma de U se divide basicamente em duas partes: uma etapa preparatória de maturação e outra de produção.

**1. A etapa preparatória** consiste em sensibilização, levantamento de hipóteses, busca de referências, confronto com um repertório dado e reflexão. Esta primeira parte é realizada coletivamente, de modo a ampliar as trocas culturalizadas e ajustar a percepção de afinidades entre os estudantes. A etapa preparatória pode trazer ao estudante mais ansioso a sensação de que o projeto não está acontecendo. Nesse caso, o professor deve esclarecer que esta etapa do percurso é descendente e, para cumpri-la, é preciso tempo para trocas, pesquisa e reflexão. Isso contribui para que os estudantes percebam que o trabalho artístico pode demandar um longo processo de concepção e que não pode ser alcançado sem dedicação, paciência e flexibilidade.

**2. A etapa de produção** começa com a formação de grupos de trabalho, segue com o aprofundamento dos debates, sugestões metodológicas de pesquisa, confronto com o repertório temático para cada linguagem artística, sugestão de trilhas de trabalho, troca de ideias para avaliação cruzada dos grupos, sugestão de trilhas de produção específicas para cada linguagem artística e dicas para apresentação. O processo se encerra com sugestões de avaliação e a conscientização do aprendizado, isto é, a **metacognição**. A formação dos grupos deve considerar estudantes com os mesmos interesses, tornando-se um impulso de aceleração para a fase de produção. A partir deste momento, o percurso é ascendente, e tudo pode acontecer rapidamente, especialmente no processo de colaboração em que várias etapas podem ser desenvolvidas simultaneamente por cada estudante.

Na estrutura dos projetos, existem dois tipos de estímulos propostos: os **Passos** e as **Estações**.

- Os **Passos** consistem em questionamentos, instruções, sugestões e estímulos à ação do estudante, como buscar palavras, sons e imagens, instruções para um grupo que vai fazer um evento artístico ou um roteiro de apresentação do projeto.
- As **Estações** consistem em metodologias, leituras, vídeos, imagens, sons, que têm a finalidade de ampliar o repertório da turma sobre o tema. Por exemplo, a Estação “Pegue & leve para viagem” traz sugestões de uso de cadernos de viagem, entrevistas e visitas.

Os temas geradores transdisciplinares destinados para cada volume, além de organizarem as aprendizagens em Arte desenvolvidas nos seis capítulos, estão intrinsecamente ligados ao Projeto 1, do Caderno de Projetos, como descrito a seguir:

6º ano	Tema transdisciplinar: CORPO	Dimensão social: IDENTIDADE
Capítulos	Projeto temático	
1 – O corpo nas artes visuais 2 – Corpo e expressão 3 – A roupa e a arte 4 – A poesia do corpo 5 – Danças e ritmos pelo Brasil 6 – Danças cênicas	Respeita as minas	

O Projeto 1, *Respeita as minas*, é uma proposição que requer dos estudantes a elaboração de hipóteses e pesquisas, o trabalho colaborativo e a construção coletiva de uma experimentação artística com o potencial de enfrentar a violência contra meninas e mulheres.

Ao longo do ano, os estudantes vão ampliar seu repertório de obras realizadas por artistas mulheres, como Daiara Tukano, *Selva Mãe do Rio Menino* (capítulo 1), que mostra o feminino associado à valorização da vida, Frida Kahlo, *Autorretrato como Tehuana* (capítulo 1), Lygia Pape, *O ovo* (capítulo 2), Carmen Miranda (capítulo 2), Denise Stoklos (capítulo 4) e Lia Rodrigues (capítulo 6), que mostram a presença de mulheres

**Metacognição:** capacidade do ser humano de ter consciência de seus pensamentos e monitorar o seu processo de aprendizagem.

em posições sociais de poder ligadas ao capital simbólico da arte. Algumas artistas, como Lia de Itamaracá e Tia Maria do Jongu (capítulo 5) e nora chipaumire (capítulo 6), despertam também questões ligadas à representatividade de mulheres negras no cenário das artes diante do racismo. O caso de Zuzu Angel (capítulo 3) promove a discussão sobre o feminicídio e a violência contra mulheres no âmbito da vida política.

Algumas dinâmicas propostas ao longo dos capítulos também contribuem como instrumento para reflexões e aprendizados teóricos e técnicos na realização do projeto: no capítulo 1, o debate sobre os padrões de beleza; no capítulo 2, o debate sobre identidade e adorno corporal; no capítulo 3, a pesquisa sobre *design* de adereços e a atividade de customização e **cultura maker**; no capítulo 4, todo o estudo de mímicas objetiva e subjetiva pode ser levado como ponto de partida para uma apresentação teatral; no capítulo 5, as danças e os ritmos do Brasil tornam-se um verdadeiro acervo de possibilidades para um cortejo, uma apresentação nas linguagens música e dança; por fim, o capítulo 6 aborda as variadas possibilidades da dança cênica de expressar sentidos na sua relação com o público.

**Cultura maker:** perspectiva baseada na ideia de que qualquer pessoa é capaz de construir, criar ou consertar objetos por conta própria, apoiada no conceito de “faça você mesmo”.

7º ano	Tema transdisciplinar: COMUNIDADE	Dimensão social: COLETIVIDADE
Capítulos		Projeto temático
1 – Aprendendo com as cidades		Nós da escola
2 – Arte pública		
3 – Espaços para conviver		
4 – Audiovisual e comunidade		
5 – Sons da cidade		
6 – Dança e música para ativar comunidades		

O Projeto 1, *Nós da escola*, é uma proposição que requer dos estudantes a mesma sequência de elaboração de hipóteses, pesquisas, trabalho colaborativo e construção coletiva de uma experimentação artística com potencial para ativar os vínculos sociais na comunidade escolar.

Os estudantes são preparados para responder a essa demanda ao longo do ano, ampliando o repertório de obras que operam com a transformação do espaço público, como: Projeto Morrinho (capítulo 1), Memorial do Skate (capítulo 2), *Circo sobre rodas* (capítulo 2), Grupo Tá na Rua (capítulo 2) e a experiência histórica dos “Domingos da criação” (capítulo 3), bem como trabalhos de intervenção urbana que incluem a participação do público, como *Púlpito público*, de Maré de Matos (capítulo 2), Erro Grupo (capítulo 2), *Ninhos*, de Hélio Oiticica (capítulo 3), *GaiaMotherTree*, de Ernesto Neto (capítulo 3), projeto “Assento livre” (capítulo 5), Batalha de MCs (capítulo 5), *Slam Resistência* (capítulo 6).

Além disso, ao longo do volume, os estudantes entram em contato com exemplos de trocas culturais que ativam espaços públicos, como a Feira de Campina Grande (capítulo 1), o Bloco de Carnaval Cacique de Ramos (capítulo 2) e o Sesc Pompeia, projetado por Lina Bo Bardi (capítulo 3). Também vão conhecer trabalhos coletivos que promovem vínculos comunitários, como JAMAC (capítulo 3), Bloco Afro Ilê Aiyê (capítulo 5), *Folias Guanabaras* (capítulo 6), *Du Printemps* (capítulo 6), Cine Clube Mate com Angu (capítulo 6), Escola de Cinema Kourtrajmé (capítulo 6), e narrativas sobre a vida comunitária, como as realizadas por Luiza Baldan (capítulo 3) e o projeto *Angola Janga* (capítulo 3).

Algumas dinâmicas propostas ao longo dos capítulos também contribuem como instrumento para reflexões e aprendizados técnicos necessários para a realização do projeto: no capítulo 1, o debate sobre como o direito à cidade deve ser entendido como um direito de todos; no capítulo 2, o trabalho com esculturas, intervenções gráficas e as formas teatrais que acontecem no espaço público; no capítulo 3, o debate sobre como viver juntos e o trabalho com escalas, espaço e construção; no capítulo 4, a reflexão e instrumentalização para o uso da linguagem audiovisual; no capítulo 5, desenvolve-se uma escuta para a cidade e seus habitantes, além de se experimentar a organização de um sarau; e, por fim, o capítulo 6 traz um debate sobre centro e periferia e sobre o potencial de transformação da cultura *hip-hop*.

8º ano	Tema transdisciplinar: TERRA	Dimensão social: RELAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS
Capítulos	Projeto temático	
1 – Arte e a vida na Terra 2 – Desenhar o futuro 3 – O grande teatro do mundo 4 – O encontro das artes pelo mundo 5 – Luz e som 6 – Instrumentos musicais	Nossa Terra	

O Projeto 1, *Nossa Terra*, propõe aos estudantes, mais uma vez, a elaboração de hipóteses, pesquisas, trabalho colaborativo e construção coletiva de uma experimentação artística com o potencial de fomentar a vida na Terra, regenerar os ambientes degradados e lutar por justiça climática.

Ao longo dos seis capítulos do volume, são oferecidas muitas referências que denunciam a mudança do regime climático e a exploração dos recursos naturais: Cildo Meireles, *Marulho* (abertura); Thaddeus Phillips, *Antropoceno* (capítulo 3); Olafur Eliasson, *The weather project* [O projeto clima] (capítulo 5); reflexões sobre a vida ameaçada: Alberto Baraya, *Green house* (capítulo 1); Rodrigo Braga, *Campo de espera* (capítulo 1); Denilson Baniwa, *Nada que é dourado permanece* (capítulo 1); Anne Marie Maes, *Guerrilla beehive* [Colmeia de guerrilha] (capítulo 1), assim como obras que desenvolvem o pensamento crítico sobre o consumo e os modos de vida e de produção da sociedade: Rosângela Rennó, projeto “Menos-valia [leilão]” (capítulo 2); Coletivo Bijari, *Carros verdes* (capítulo 2); Grupo Cultural Yuyachkani, *Discurso de promoción* [Discurso de promoção] (capítulo 3); Engenho Teatral, *Canção indigesta* (capítulo 3). Apresentam-se ainda pesquisas de sistemas de produção baseados no ciclo orgânico, como o trabalho de Neri Oxman, projeto “Aguahoja” (capítulo 2).

Algumas dinâmicas propostas ao longo dos capítulos também contribuem como instrumento para reflexões e aprendizados técnicos e teóricos na realização do projeto: no capítulo 1, a experiência de observação, análise, representação e classificação de um elemento botânico e a pesquisa sobre arte e paisagismo; no capítulo 2, o debate sobre arte e crítica ao consumo e a atividade de conceber um convite para engajar pessoas em uma ação hipotética; no capítulo 3, o debate sobre teatro e movimento social e o trabalho com os elementos da dramaturgia; no capítulo 4, são abordados os desafios da imigração e elementos de concepção de uma cena de teatro musical; no capítulo 5, o desenvolvimento da percepção do som e das cores, e a instrumentalização técnica e teórica para o trabalho com esses elementos em variados processos artísticos; por fim, no capítulo 6, são disponibilizados conhecimentos sobre a construção de instrumentos.

9º ano	Tema transdisciplinar: ANCESTRALIDADE	Dimensão social: MEMÓRIA
Capítulos	Projeto temático	
1 – Narrativas visuais 2 – Patrimônio cultural 3 – Diálogo com o passado 4 – <i>Performance</i> 5 – Ancestralidade em cena 6 – Encenação teatral	Enfrentar o racismo	

O Projeto 1, *Enfrentar o racismo*, é uma proposição que demanda dos estudantes, a partir da sequência de elaboração de hipóteses, pesquisas, trabalho colaborativo, a construção coletiva de uma experimentação artística com potencial para lidar com todas as formas de racismo.

Muitos artistas e conceitos são oferecidos ao longo dos seis capítulos do volume, que abordam temas, como a diáspora negra: Arjan Martins, *O Triângulo Atlântico entre tempos distópicos* (capítulo 1), Cabeça de bronze

homenageando a rainha Idia, do povo Edo, Nigéria (capítulo 2); a negritude: Maxwell Alexandre, exposição “Novo poder” (Introdução), samba de roda e capoeira (capítulo 2), Emicida, *AmarElo: é tudo pra ontem*, Píxinguinha e Oito Batutas (capítulo 3), Grupo de congada na Festa de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, em Serro (MG) (capítulo 4); a denúncia e a luta contra o racismo: KIMVN Teatro, *Trewa, Estado-Nación o el espectro de la traición* [Estado-Nação ou o espectro da traição] (capítulo 5); o enfrentamento ao epistemicídio: Gustavo Caboco, *Kanau’Kyba* [Caminhos das pedras] (capítulo 1), arte gráfica Kusiwa, dos indígenas Wajãpi do Amapá, Glicéria Tupinambá veste o manto Tupinambá (capítulo 2), Jaider Esbell, *O kanaimé* (capítulo 3), GrupoUM e Opavivará!, *Moitará*, Ronald Duarte, *Nimbo//Oxalá* (capítulo 4), *O silêncio do mundo*, experimento cênico de Ailton Krenak e Andreia Duarte, François Moise Bamba, griô africano (capítulo 5); debates a respeito da ferida colonial: Hélio Oiticica, *Parangolé P15 Capa 11 (Incorporo a revolta)*, *Dois ameríndios não descobertos visitam o ocidente* (capítulo 4) e *Navalha na carne negra* (capítulo 6).

Algumas dinâmicas propostas ao longo dos capítulos também contribuem como instrumento para reflexões e aprendizados técnicos e teóricos necessários para a realização do projeto: no capítulo 1, as técnicas e debates em torno das formas visuais da narrativas; no capítulo 2, o debate sobre os bens sequestrados no período da colonização, a mudança do lugar social de algumas expressões culturais no Brasil, modos de fazer acervos digitais, curadoria e registros relativos à oralidade e à música; no capítulo 3, a pesquisa sobre movimentos culturais, o debate sobre as formas de difundir ideias estéticas e as instruções técnicas para a realização de uma instalação; no capítulo 4, o debate sobre *performance*, política e diversidade, e as instruções sobre como realizar uma *performance* e documentá-la; no capítulo 5, a pesquisa sobre teatro e ancestralidade, o debate sobre arte e vida na comunidade e as ferramentas teóricas sobre ancestralidade e seus significados; por fim, no capítulo 6, são explorados os elementos da encenação teatral que podem contribuir na produção de um espetáculo para o projeto.

## **Contextualizar os conteúdos para dar sentido à aprendizagem**

A opção por trazer temas geradores transdisciplinares que atravessam os capítulos em cada volume e implicam as temáticas dos projetos de metodologia ativa tem o propósito de dar sentido ao trabalho didático-pedagógico e garantir o direito à aprendizagem em Arte, aproximando a realidade dos estudantes dos desafios que eles vão encontrar na vida adulta, no trabalho, na atuação cidadã, para que possam contribuir para a construção de uma sociedade democrática.

A adoção desses temas considera que a educação escolar tem a responsabilidade de transformar a realidade, trabalhando, além dos conteúdos específicos dos componentes curriculares, práticas pedagógicas que promovam a crítica social, contribuindo para trazer as questões prementes da contemporaneidade associadas aos objetos do conhecimento descritos na BNCC.

É importante reforçar que essa opção é uma resposta desta coleção à demanda crescente de uma política pública que entende a importância da presença dos temas transversais nas práticas pedagógicas. Essa política teve início em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que definiam seis temas transversais para a educação. Mais tarde, em 2013, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais trouxe a proposta de estabelecimento de Eixos Temáticos Norteadores com propostas de trabalhos coletivos. A consolidação desse projeto acontece com a promulgação da BNCC para o Ensino Fundamental, em 2017, que determina o trabalho com quinze Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), arrolados a seguir, todos regidos por marcos legais.

- Ciência e Tecnologia – Ciência e Tecnologia
- Saúde – Saúde
- Saúde – Educação Alimentar e Nutricional
- Economia – Trabalho
- Economia – Educação Financeira
- Economia – Educação Fiscal
- Multiculturalismo – Diversidade Cultural
- Multiculturalismo – Educação para Valorização do Multiculturalismo nas Matrizes Históricas e Culturais Brasileiras
- Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos
- Cidadania e Civismo – Vida Familiar e Social

- Cidadania e Civismo – Direitos das Crianças e dos Adolescentes
- Cidadania e Civismo – Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso
- Cidadania e Civismo – Educação para o Trânsito
- Meio Ambiente – Educação Ambiental
- Meio Ambiente – Educação para o Consumo

O que se espera com a exigência de uma prática didático-pedagógica que inclua os Temas Contemporâneos Transversais é que a escola possa também contribuir na formação dos estudantes para que eles tenham uma relação sustentável com o consumo, estejam atentos para a própria saúde e aptos a cuidar dela, se inteirem sobre as mudanças de paradigma causadas pelas tecnologias digitais, se apercebam da urgência de cuidar da vida na Terra, aprendam a respeitar o outro e suas diferenças e conheçam os direitos e deveres do cidadão na sociedade contemporânea.

### Temas Contemporâneos Transversais

Os temas geradores transdisciplinares que guiam cada volume desta coleção, e conseqüentemente o trabalho pedagógico proposto para o componente curricular Arte, por se alinharem com os objetivos dos Temas Contemporâneos Transversais, estão relacionados a eles de forma intrínseca. Essa relação está apresentada na tabela a seguir, que mostra o tema gerador transdisciplinar de cada volume da coleção, a dimensão social que ele mobiliza e os principais TCTs trabalhados:

<b>Volume</b>	<b>Tema transdisciplinar Dimensão social</b>	<b>TCTs – Temas Contemporâneos Transversais</b>
<b>6º ano</b>	CORPO Identidade	Saúde – Saúde Economia – Trabalho Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos Multiculturalismo – Educação para Valorização do Multiculturalismo nas Matrizes Históricas e Culturais Brasileiras
<b>7º ano</b>	COMUNIDADE Coletividade	Cidadania e Civismo – Vida Familiar e Social Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos Multiculturalismo – Diversidade Cultural Multiculturalismo – Educação para Valorização do Multiculturalismo nas Matrizes Históricas e Culturais Brasileiras
<b>8º ano</b>	TERRA Relação socioambiental	Meio Ambiente – Educação Ambiental Meio Ambiente – Educação para o Consumo Ciência e Tecnologia – Ciência e Tecnologia Multiculturalismo – Educação para Valorização do Multiculturalismo nas Matrizes Históricas e Culturais Brasileiras
<b>9º ano</b>	ANCESTRALIDADE Memória	Multiculturalismo – Diversidade Cultural Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos Economia – Trabalho Multiculturalismo – Educação para Valorização do Multiculturalismo nas Matrizes Históricas e Culturais Brasileiras

Ao trabalhar objetos de conhecimento e práticas pedagógicas em torno do tema **Corpo**, no 6º ano, em vários momentos há proposições relacionadas a:

- **Saúde** – No trabalho com a consciência corporal e os debates sobre a relação do equilíbrio, da concentração e da comichão com a saúde mental; as discussões sobre padrões de beleza, que podem trazer conforto emocional ao adolescente; a atenção aos cuidados com a pele; a abordagem das capacidades expressivas únicas das pessoas que têm diversidades físicas e neurológicas.
- **Economia – Trabalho** – A abordagem do pensamento computacional, da cultura *maker*, do sistema de produção de roupas e sua relação com a moda e o consumo e das variadas formas de criar e produzir adereços.
- **Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos** – Os variados exemplos relativos a diferenças físicas e neurológicas que trazem a defesa do direito de inclusão dessas pessoas nos trabalhos criativos e no campo da arte; o debate sobre a dor das mães que perderam seus filhos assassinados e o direito de viver uma vida sem violência; e, por fim, a proposição do projeto que conscientiza e promove o enfrentamento da violência contra meninas e mulheres.

Ao trabalhar objetos de conhecimento e práticas pedagógicas em torno do tema **Comunidade**, no 7º ano, em vários momentos há proposições relacionadas a:

- **Cidadania e Civismo – Vida Familiar e Social** – Uma série de temas e obras tratam de modelos de vida social comunitária; as variadas coletividades que se formam em torno do trabalho, das festas, do teatro, do sarau, das brincadeiras, dos jogos, dos esportes, de acervos, de memórias, do cuidado com os animais e de espaços públicos como bairros, praças e centros culturais. Algumas proposições são utópicas e outros modelos sociais estudados consistem em experiências do passado. Algumas propostas estimulam entrevistar membros da família e da vizinhança, fortalecendo o laço entre gerações. E há a proposição do projeto que visa ativar os vínculos entre os membros da comunidade escolar para fortalecê-la.
- **Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos** – Diferentes obras e manifestações artísticas possuem uma abordagem relativa ao direito à cidade e aos espaços públicos, ao direito a uma arte pública que seja acessível a todos e ao direito de todos de expressar ideias estéticas. Trata-se também do direito das crianças e dos adolescentes a estudar música, tocar instrumentos e a viver em espaços públicos seguros e lúdicos; por fim, o direito à moradia digna, refletindo sobre a ocupação de imóveis abandonados em regiões centrais e plenas de serviços urbanos.
- **Multiculturalismo – Diversidade Cultural** – São apresentados e estudados artistas provenientes de países africanos, da América Latina, da Europa, de países asiáticos e artistas estadunidenses; artistas de variados estados brasileiros, como Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Brasília, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Paraná, Santa Catarina, Maranhão, São Paulo, Rio de Janeiro e Piauí. Há abordagens de culturas afrodescendentes, culturas indígenas, culturas das periferias, culturas juvenis, entre muitas outras.

Ao trabalhar objetos de conhecimento e práticas pedagógicas em torno do tema **Terra**, no 8º ano, há proposições relacionadas ao:

- **Meio Ambiente – Educação Ambiental** – Uma série de temas e obras apresentadas nesse volume tratam das questões socioambientais de formas variadas, apresentando o conceito de Antropoceno e a mudança do regime climático da Terra, a acelerada extinção das espécies, o esgotamento dos recursos naturais, a poluição das águas de rios e oceanos, do ar, da terra e a necessidade de preservar e restaurar os ambientes naturais. Promove-se a crítica ao sistema de produção e ao consumo insustentável que gera desigualdade e injustiças sociais e climáticas. E há a proposição do projeto que visa proteger e regenerar a vida na Terra.
- **Meio Ambiente – Educação para o Consumo** – Em diversos momentos do volume, o sistema de produção e consumo capitalista é questionado e são apontados exemplos e novas pesquisas, como a cultura regenerativa e os materiais orgânicos compostáveis e bioinspirados, que imitam o ciclo de vida da natureza. São estudados modelos de produção sustentável como o artesanato regional, o recuperacionismo e as práticas de reciclagem. É promovido debate sobre o consumismo estimulado pelo mercado e uma reflexão sobre a produção industrial de comida e o consumo alimentar consciente.

- **Ciência e Tecnologia** – São sugeridas práticas que incentivam a curiosidade e a capacidade de observar os processos naturais com o objetivo de estimular uma compreensão dos sistemas cíclicos orgânicos. Em diversos momentos, a ciência e a tecnologia aparecem relacionadas à música, às artes visuais e às artes integradas, mostrando o potencial das novas tecnologias de ampliar a sensibilidade e a troca entre as espécies para estimular a produção da vida. Temas como as visões da natureza em diferentes momentos históricos, a teoria da visão das cores e a música eletrônica também estão presentes nesse volume.

Ao trabalhar objetos de conhecimento e práticas pedagógicas em torno do tema **Ancestralidade**, no 9º ano, em vários momentos há proposições relacionadas ao:

- **Multiculturalismo e Diversidade Cultural** – Uma série de temas e obras apresentados nesse volume tratam da diversidade cultural, com foco nas culturas brasileiras. São apresentados e discutidos artistas e obras de diferentes tempos e territórios que expressaram de modos variados as culturas indígenas, afrodescendentes, sertanejas, ribeirinhas, caiçaras, quilombolas, europeias, asiáticas, entre outras, que se hibridizaram desde a colonização. São reveladas as forças que operam essas relações culturais, os modos de preservação, os movimentos estéticos, as disputas e as narrativas dessas culturas, suas trajetórias e ancestralidades.
- **Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos** – São debatidos o direito dos povos colonizados aos bens sequestrados pelos colonizadores, o direito humano de sair de seu país e retornar a ele atravessando as fronteiras, o direito de brincar e se alegrar em uma praça, o direito de ter sua cultura reconhecida e respeitada e o direito de viver em um mundo sem racismo, presente na proposição do projeto que visa enfrentar o racismo.
- **Economia e Trabalho** – Muitos temas tratados nesse volume relacionam a arte e o mundo da economia e do trabalho, tais como a Arqueologia, que pesquisa e interpreta os vestígios dos povos que viveram no passado remoto, a Museologia e os trabalhos com coleções e os variados modelos de preservação cultural, os trabalhos ligados a narrativas e transmissões orais, as relações entre financiamento e consumo na cultura, os trabalhos de curadoria, crítica de arte e a construção de sistemas de acervos digitais.

Há, no entanto, um Tema Contemporâneo Transversal que aparece de maneira predominante nos quatro volumes da coleção: **Multiculturalismo – Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**. Esse tema tem uma relação inerente à interculturalidade crítica, um dos princípios teóricos e metodológicos que orientam a concepção da coleção. Todos os conteúdos e práticas pedagógicas propostos ao longo da coleção visam promover o diálogo culturalizado entre os estudantes, as trocas de saberes e a valorização das culturas brasileiras e todas as suas matrizes históricas.

## **Interdisciplinaridade e o trabalho de “Professores em parceria”**

Cabe ainda comentar que dentro de uma concepção didático-pedagógica em que temas geradores transdisciplinares definem conteúdos e práticas para ano escolar, são inúmeras as oportunidades de trabalho conjunto entre os componentes curriculares.

No entanto, essas parcerias precisam ser planejadas entre os professores, bem como estimuladas e acolhidas pela orientação pedagógica e pela gestão escolar para que se tornem realmente efetivas. Não é tarefa fácil modificar o calendário de aulas e produzir de forma criativa e consistente o diálogo entre os professores. Nesse sentido, ao longo da coleção, o professor vai encontrar na parte específica deste Manual sugestões de trabalho interdisciplinar nas propostas didático-pedagógicas de alguns capítulos em cada volume da coleção. Sendo possível, é importante que se reserve um horário comum com os professores para conversar sobre os temas propostos e planejar como eles podem ser abordados, levando em conta os objetivos dos componentes curriculares envolvidos. As semanas de planejamento docente coletivo também podem ajudar a identificar outras convergências entre o ensino de Arte e de outros componentes curriculares.

Vale ressaltar que nessas parcerias evitou-se apontar exemplos ou atividades isolados que tragam algum objeto de conhecimento de outro componente curricular. Os capítulos em que foram apontadas possibilidades de parceria entre componentes curriculares, apresentados na tabela a seguir, são aqueles que podem mobilizar professores em uma aula conjunta em um tempo escolar, ou indicar cruzamentos que possam ser desenvolvidos de modo independente pelos componentes.

Volume	Tema transdisciplinar Dimensão social	Capítulo em que há sugestão de "Professores em parceria"	Componente curricular
6º ano	CORPO Identidade	4 – A poesia do corpo 5 – Danças e ritmos pelo Brasil	Ciências Educação Física / História
7º ano	COMUNIDADE Coletividade	1 – Aprendendo com as cidades 2 – Arte pública 5 – Sons da cidade Projeto 2 – Gêneros do cinema	Geografia Geografia Geografia / Língua Portuguesa / História Língua Portuguesa
8º ano	TERRA Relação socioambiental	1 – Arte e a vida na Terra 3 – O grande teatro do mundo 5 – Luz e som 6 – Música instrumental Projeto 1 – Nossa Terra Projeto 2 – Experiências vocais	Ciências Língua Portuguesa Ciências Língua Portuguesa Geografia / Ciências Ciências / Língua Inglesa / Língua Portuguesa
9º ano	ANCESTRALIDADE Memória	1 – Narrativas visuais 2 – Patrimônio cultural 3 – Diálogo com o passado 5 – Ancestralidade em cena Projeto 1 – Enfrentar o racismo	Língua Portuguesa História História / Língua Portuguesa História / Geografia História

## Práticas de pesquisa nos Anos Finais do Ensino Fundamental: noções introdutórias

Em uma investigação científica, as etapas de coleta e análise de dados são fundamentais e precedem a verificação das **hipóteses** e a elaboração de **sínteses analíticas**. Faz parte do escopo pedagógico dos anos finais do Ensino Fundamental enfatizar a importância dessas etapas na produção de conhecimento e promover aos estudantes a experiência dos procedimentos práticos, materiais e métodos que podem ser mobilizados nas práticas de pesquisa, mesmo que de maneira ainda introdutória.

Ao longo desta coleção, em especial na seção **Hora da troca**, mas também em variadas atividades propostas e de forma progressiva, os estudantes são chamados a trabalhar com práticas de pesquisa, de modo a conhecer e experimentar as etapas fundamentais nas quais a investigação científica se assenta. Essas práticas de pesquisa, descritas a seguir, encontram-se assinaladas e comentadas na parte específica deste Manual, nas seções em que aparecem.

### Revisão bibliográfica

Destinada à leitura de obras de referência e de artigos científicos que se dedicam ao tema proposto, a revisão bibliográfica é etapa importante de uma pesquisa. A revisão bibliográfica pode acontecer a partir de dois princípios:

- narrativo – quando possui um caráter mais aberto, não visa esgotar toda a produção já realizada em torno do tema de estudo;
- sistemático – quando é mais metódica e promove um tipo de revisão bibliográfica no contexto da produção científica, de caráter mais específico.

Além disso, pode ocorrer de *modo colaborativo ou integrativo*, quando busca o entendimento aprofundado de um determinado tema de estudo a partir de pesquisas anteriormente realizadas.

Em todos os volumes, há atividades que solicitam maior atenção para o processo de pesquisa com orientações detalhadas dos procedimentos de levantamentos temáticos. Por exemplo:

No 6º ano, no capítulo 6, *Danças cênicas*, na seção **Mundo ao redor**, os estudantes são convidados

**Hipótese:** pergunta disparadora, como uma suposição ou uma conjectura, que serve de ponto de partida para investigar e deduzir um conjunto de consequências e proposições.

**Síntese analítica:** conjunto conciso de ideias com as principais descobertas e investigações de uma pesquisa, resultado da análise do material investigado.



a fazer um levantamento de vídeos de danças do mesmo gênero, que acontecem na rua e em palcos. Ainda que não seja um levantamento de registros em linguagem escrita, ao desempenhar a atividade, eles realizam um levantamento em linguagem audiovisual.

No 9º ano, no capítulo 2, *Patrimônio cultural*, na seção **Painel**, há um processo de revisão sistemática, quando é solicitado aos estudantes o levantamento de todos os patrimônios culturais do Brasil reconhecidos pela Unesco, de modo que possa elaborar hipóteses sobre os critérios usados por essa instituição para suas ações de salvaguarda.

## **Análise documental**

Trata-se de um procedimento de pesquisa bastante usado nas Ciências Humanas, principalmente em pesquisas qualitativas. É realizado a partir da seleção de um conjunto de documentos, que passam por dois tipos de processo de análise.

- Análise interna: estrutura intertextual do documento, como análise de discurso, significados, signos e códigos.
- Análise externa: dados superficiais, como autoria, data de publicação, meio de divulgação, gênero, função a que se destina, público-alvo.

Ambos os tipos de análise necessitam de um roteiro prévio que oriente os estudantes em seu processo de pesquisa e resulta em textos descritivos que auxiliam nas etapas finais da investigação.

No campo da arte, a análise documental pode consistir em trabalhos de análise de acervos e coleções que envolvam fotografias, vídeos, pinturas, objetos, partituras, textos dramáticos e peças gráficas, como cartazes, programas de espetáculos, catálogos e capas de discos.

No 7º ano, no capítulo 1, *Aprendendo com as cidades*, na seção **Mundo ao redor**, os estudantes vão reunir imagens antigas e atuais (fotografias, pinturas, mapas, desenhos, gravuras) da cidade onde vivem. São requeridas a análise externa, a finalidade da produção dessas imagens e a busca de elementos que marcam a temporalidade desses espaços.

## **Construção e aplicação de questionários**

Trata-se de um instrumento eficaz, usado com frequência nas pesquisas em Ciências Humanas. Questionário é uma metodologia para coletar dados por meio de uma pergunta ou conjunto de perguntas, sistematizadas para esse fim, levando em consideração as pessoas que responderão e o local onde o questionário será aplicado. Os dados coletados podem ser qualitativos e/ou quantitativos, de acordo com a necessidade da pesquisa.

O uso de questionário requer cautela, pois em alguns casos pode ser um instrumento de pesquisa inadequado e insuficiente. Faz-se necessário orientar os estudantes para a elaboração das perguntas, evitando questões autorrespondidas ou cujas respostas já são induzidas no enunciado, perguntas com objetivos mal definidos ou mal formulados, ou que causem constrangimento aos entrevistados. Também é importante atentar para o tamanho do questionário, a concatenação das perguntas e sua sequência lógica (por nível de dificuldade e temas) e a tipologia das questões (abertas ou fechadas).

Um exemplo de solicitação de elaboração e aplicação de questionário aparece no 7º ano, no capítulo 5, *Sons das cidades*, na seção **Atividades**. Na atividade "A voz da cidade", os estudantes são chamados a elaborar questionários que ajudem a mapear pontos positivos e negativos sobre a cidade onde vivem para, a partir das respostas, conceberem uma letra de música. Há orientações detalhadas para a elaboração das perguntas e aplicação dos questionários nas redes sociais ou em entrevistas presenciais.

## **Estudo de recepção de obras de arte**

Essa prática está associada a um conjunto de conhecimentos que dizem respeito à *estética da recepção*, datada de 1960. Preocupa-se com as relações estabelecidas por meio de um diálogo que envolve o artista, a mensagem e seu meio (a obra) e a pessoa que aprecia e interpreta essa obra com seus efeitos.

Nesse processo, a pessoa que aprecia a obra tem papel fundamental, posto que as interpretações realizadas por ela são inúmeras e os efeitos decorrentes também. A apreciação de obras de arte, de produtos da indústria cultural e de comunicação revela as relações sociais e culturais de seus contextos históricos.

Os estudos de recepção visam responder a perguntas como: Quem diz?; O que diz?; Por qual meio?; Para quem diz?; Qual efeito quer produzir?

Essas perguntas buscam relacionar questões históricas com aspectos culturais, associadas a possíveis transformações sociais e de consumo que os produtos da indústria cultural podem introduzir na sociedade.

De forma geral, as práticas de estudo de recepção estão sempre presentes na Arte/Educação, visto que o diálogo proposto por meio da fruição, reflexão e crítica de uma obra de arte é constituinte do ensino da arte. Nesta coleção, o estímulo a esse diálogo com a obra de arte é constante e busca revelar a subjetividade que envolve o contexto de produção do artista, a obra, que tem o potencial de tomar variados sentidos com o passar do tempo, e as possibilidades interpretativas dos estudantes.

O estudo baseado na recepção da obra de arte envolve a busca de informações sobre ela: como é reproduzida, sua função, linguagens e símbolos a ela associados, o que dizem os artistas e críticos a seu respeito. A investigação pode incluir o próprio pesquisador, suas interpretações e os efeitos nele provocados pela obra selecionada. A seguir, alguns exemplos de perguntas a serem feitas para desempenhar esse esforço crítico de recepção da obra de arte:

- Que significado as pessoas atribuem aos elementos da obra?
- Como elas interagem com o objeto e por quanto tempo?
- Como o objeto pode ser interpretado?
- Quais são os sentimentos e reflexões disparados pelo contato com a obra de arte?
- Como a obra de arte pode influenciar o cotidiano das pessoas?
- Como a obra de arte interfere nas relações sociais dessas pessoas?

Ao longo de todos os volumes, de forma perene, é apresentada uma grande variedade de obras de arte, que requerem dos estudantes algum nível de relação com a recepção das obras.

## **Entrevistas**

As entrevistas são um instrumento de coleta de dados e um meio de divulgação de informação textual. São muito usadas para compreender uma realidade ou fenômeno social por meio de depoimentos. As entrevistas podem ser classificadas em quatro grupos:

- Informais – são entrevistas não estruturadas, com perguntas abertas. Sua função principal é coletar informações e impressões preliminares sobre um determinado fenômeno. São recomendadas em estudos exploratórios, com o objetivo de perscrutar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador.
- Focalizadas – também são constituídas de perguntas abertas, porém focadas em um tema específico. Ao entrevistado é permitido falar livremente, mas o entrevistador pode conduzir a conversa para evitar que o entrevistado se desvie do tema. Podem ser empregadas em pesquisas cujo objetivo é explorar a fundo alguma experiência vivida em condições específicas.
- Semiestruturadas ou por pautas – exigem certo grau de estruturação, por meio de um roteiro de perguntas que pode ser adaptado conforme o andamento da entrevista. As entrevistas semiestruturadas podem mesclar perguntas abertas e fechadas, mas as pautas devem estar relacionadas umas às outras e ordenadas de modo a facilitar a construção do relato pelo entrevistado.
- Estruturadas ou formalizadas – há uma lista fixa de perguntas fechadas, semelhante a um formulário, cuja ordem e redação não permitem variações em sua aplicação. São recomendadas para aplicação em quantidades maiores de indivíduos, facilitando o tratamento quantitativo dos dados e garantindo a precisão das informações.

Assim como outras metodologias de pesquisa, as entrevistas também possuem etapas de planejamento e execução, a saber: estabelecimento do objetivo da entrevista e de quem será entrevistado; elaboração do roteiro de entrevista e a tipologia das perguntas (abertas, fechadas, mistas); elaboração das perguntas e organização lógica entre elas; condução da entrevista, seguindo os princípios do consentimento esclarecido, cordialidade e registro das informações; transcrição da entrevista; análise das informações e elaboração do relatório de pesquisa.

Um exemplo de trabalho com entrevista está no 8º ano, no capítulo 4, *O encontro das artes pelo mundo*, na seção **Mundo ao redor**. Nessa atividade, é solicitada aos estudantes a elaboração de uma

entrevista focalizada de modo a explorar a experiência de um artista estrangeiro ou refugiado vivendo em outro país. Na parte específica, há instruções para o professor orientar a condução da entrevista.

## **Observação, tomada de notas e elaboração de relatórios**

Essa prática consiste em uma série de procedimentos usados quando a pesquisa de campo faz parte do processo investigativo. Há duas metodologias principais para coleta de dados em pesquisa de campo, que são semelhantes e, por vezes, complementares. São elas:

- **Observação participante** – combina a observação de campo com a análise de documentos, com a entrevista e a participação direta do observador. Nesse método, os membros da comunidade estudada concordam com a presença do pesquisador como alguém que faz parte da comunidade. O observador participante deve fazer um esforço de ser aceitável como membro do coletivo, e não apenas como cientista, para que haja melhor aceitação dentro do grupo pesquisado.
- **Etnografia** – embora seja muito próxima à definição da observação participante, tem por finalidade descrever de forma distanciada uma comunidade para compreender as manifestações, comportamentos e costumes habituais de um grupo ou uma comunidade.

Independentemente da metodologia adotada, o registro deve ser feito, preferencialmente, por meio de tomada de notas, um dos recursos mais relevantes nesse tipo de investigação. A tomada de notas pode ocorrer por uso de estratégias, como palavras-chave, tópicos e abreviações. É importante usar aspas sempre que o registro for a reprodução fiel da fala dos indivíduos ou grupos estudados.

Esse tipo de metodologia de pesquisa também segue etapas preestabelecidas, que devem ser consideradas quando a proposta é apresentada aos estudantes: definição do tema da pesquisa; pesquisa bibliográfica e elaboração da hipótese; observação descritiva do campo; planejamento das etapas da pesquisa; trabalho de campo (coleta de dados, observações, tomada de notas); sistematização dos dados e elaboração do relatório de pesquisa.

Antes da ida a campo para a realização da coleta de dados por meio de observação e tomada de notas, é imprescindível que o pesquisador faça uma revisão bibliográfica de modo a ter mais dados sobre o que se pretende investigar, possibilitando uma melhor organização das etapas do estudo.

Um exemplo proposto na coleção de trabalho com essa prática de pesquisa está presente no 7<sup>a</sup> ano, no capítulo 6, *Dança e música para ativar comunidades*, na atividade da seção **Painel**. Nessa atividade, é solicitado aos estudantes que visitem projetos e escolas que oferecem algum tipo de formação artística no bairro. Há orientação para levantamento de dados e elaboração de um mapa para organização das informações para compartilhamento com a turma.

## **Análise de mídias sociais**

A pesquisa sobre as mídias sociais envolve diferentes recursos metodológicos e uma abordagem transdisciplinar que integra os estudos de Sociologia, Antropologia e Ciências da Comunicação. Essa modalidade de pesquisa pretende interpretar os usos e interações humanas produzidos em ambientes virtuais como uma dimensão fundamental da sociabilidade contemporânea e, portanto, como um fenômeno que reproduz e expressa as relações sociais.

As mídias sociais são canais ou espaços de comunicação viabilizados pela criação e expansão das tecnologias digitais e pela integração em um modelo de conectividade global baseado na internet que, por sua vez, é formada por protocolos de rede (um conjunto de normas amplamente aceito, como a *web*) e em um sistema que permite a transmissão praticamente instantânea de dados entre computadores.

Para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o aspecto mais relevante dessas mídias são as redes sociais, formadas por espaços virtuais de interação. Mas pode-se incluir, no contexto das mídias sociais, as plataformas de correio eletrônico (o *webmail*), de compartilhamento de vídeos, fotografias e áudios, além da produção e difusão de *sites*, *blogs*, lojas virtuais, institucionais, fóruns de discussão, o consumo de jogos eletrônicos e a interação nos metaversos (ambientes virtuais), entre outras ferramentas.

A investigação científica das mídias sociais possibilita aos estudantes um exercício crítico sobre ferramentas, dispositivos e plataformas que eles utilizam cotidianamente, por isso, pode ter um impacto positivo sobre práticas culturais que envolvem o consumo indiscriminado e irrefletido da internet. Além disso, pode colaborar para que os estudantes não sejam apenas usuários desses recursos, mas se tornem também produtores de conteúdos.

A análise das mídias sociais se utiliza de instrumentos de avaliação do impacto de diferentes canais de comunicação por meio de métodos de mensuração do alcance, relevância e influência de determinado canal ou perfil. A métrica das mídias sociais não considera apenas aspectos quantitativos, como número de acessos ou de seguidores e inscritos em determinado espaço virtual, mas orienta uma investigação sobre as diferentes formas de interação dos usuários/consumidores com os recursos mobilizados pelo produtor da mídia. Considera ainda o chamado engajamento, isto é, a disposição dos usuários de interagirem entre si e com os produtores de conteúdo, criando imensas comunidades imaginárias voltadas para diferentes propósitos.

Observa-se, ainda, a relevância da análise de diferentes recursos multimodais, visto que as mídias sociais se utilizam da integração entre diferentes linguagens e recursos verbais e visuais, com vistas a ampliar sua capacidade de comunicação. Ganham relevância, assim, a linguagem visual dos memes, infográficos e outros recursos imagéticos, atrelados a novas modalidades de audiovisual, baseadas na instantaneidade e na resposta imediata a determinadas interações, configurando novas formas de comunicação e códigos de comunicação.

A pesquisa sobre mídias sociais propõe um método para interpretar os efeitos e significações mais amplas dessas mídias. Na etapa inicial, é preciso construir um problema de investigação, fundado em um recorte nitidamente definido do que se pretende estudar: uma rede social, um aplicativo, um canal, um conteúdo, enfim, algo circunscrito e específico.

Em seguida, deve-se definir as categorias de análise baseadas em marcadores quantitativos (número de inscritos, curtidas, visualizações, seguidores, etc.) e em critérios qualitativos (o tipo de interação e engajamento, o conteúdo dos comentários, as conexões entre diferentes mídias sociais, etc.). Deve-se ainda avaliar o impacto provocado pelo objeto de investigação em outras mídias (por exemplo, o número de páginas da internet exibidas pelas plataformas de busca sobre aquele tema ou evento, as análises produzidas e a reverberação nas redes sociais).

Nessa etapa, a análise dos discursos multimodais é crucial para se entender a relação entre os recursos de linguagem mobilizados e o impacto de determinadas representações e significados. Pode-se ainda recorrer a análises comparativas, desde que os objetos de investigação tenham equivalências que autorizem o método comparativo. Por exemplo, perfis de influenciadores, estratégias de *marketing* digital de produtos semelhantes, veículos de comunicação e jornalismo digital.

Na etapa final, os dados analisados em cada pesquisa devem ser sistematizados e interpretados, na forma de um relatório final, cujos resultados podem ser apresentados para a turma. Pode-se ainda propor rodas de conversa, mesas de debate ou fóruns de discussão subsidiados pelas pesquisas com o objetivo de debater práticas e valores difundidos na comunidade (ou entre os estudantes da turma) e que possam merecer uma reflexão coletiva e mudanças de atitude, baseadas em critérios éticos e no respeito à diversidade.

Para trabalhar com a pesquisa e análise de mídias sociais, é necessário: definir o objeto de análise; identificar a metodologia de pesquisa, das técnicas e das ferramentas que serão usadas; criar uma base de dados apoiada em conceitos da métrica social (visibilidade, influência, engajamento, reputação, conversa); tabular os dados; analisar os dados; elaborar relatório de pesquisa e apresentar os resultados para a comunidade.

Um exemplo do que é proposto nesta coleção para o trabalho com análise de mídias sociais está presente no 7º ano, no Projeto 2, *Gêneros do cinema*, quando, nas etapas destinadas a assistir e avaliar as cenas, se propõe o compartilhamento dos vídeos nas redes sociais. Há uma série de orientações para que o professor ajude os estudantes na coleta de dados e análise do impacto nas redes sociais, inclusive com sugestão de uma tabela para organização dos dados de visibilidade, engajamento e reputação.

## Base Nacional Comum Curricular e esta coleção: intersecções e diálogos

Esta coleção está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e suas propostas correlacionam as competências gerais às específicas de Linguagens e de Arte para o Ensino Fundamental presentes nesse documento. Os conteúdos relacionam-se também com os objetos de conhecimento e as habilidades que se pretende desenvolver ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem em Arte.

Promulgada na sua versão final em 2018, a BNCC é um documento normativo que resultou de uma série de discussões que envolveram a esfera pública e a formulação de diferentes versões antes de chegar à definitiva. Com ela, o Brasil passou a contar com um documento que define um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas da Educação Básica, que devem ser comuns a todos os estudantes do país. Sua finalidade é servir como referência para a formulação dos currículos em todas as esferas das redes pública e privada, alinhando políticas e ações, como formação de professores e elaboração de conteúdos, considerando seus respectivos objetos de conhecimento e habilidades, sistemas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem, de modo a assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes e seus direitos de aprendizagem – que figuram como um direito comum do cidadão em todas as classes sociais e em todo o território nacional.

A BNCC está assentada em princípios éticos, políticos, científicos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. No documento são descritas **dez Competências Gerais da Educação Básica** para o desenvolvimento cognitivo, expressivo, físico, social, ético, estético e emocional dos estudantes. Para atingir esses objetivos, propõem-se habilidades, atitudes e valores a serem desenvolvidos ao longo da Educação Básica em cada componente curricular. Nesse sentido, as competências são alcançadas com a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores necessários para que os estudantes possam lidar com questões da vida social contemporânea, incluindo o mundo do trabalho, e exercer um papel cidadão.

Articuladas às competências gerais, estão previstas **seis Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental**, que compreendem:

- construção cultural, valorizando as subjetividades;
- conhecimento das diversas práticas de linguagem – artísticas, corporais e linguísticas – fundamentais para a construção de uma sociedade inclusiva;
- exploração das linguagens verbal, visual, corporal, sonora e digital como expressão dos sentidos, no intuito de promover o diálogo e a cooperação;
- atuação crítica dos estudantes na vida contemporânea, em relação a diversos pontos, como direitos humanos, meio ambiente, consumo, etc.;
- desenvolvimento do senso estético e do respeito à diversidade cultural que abrange as manifestações locais e globais, bem como saberes e identidades variados;
- utilização das tecnologias digitais de forma crítica e ética, para o desenvolvimento de projetos autorais e coletivos.

Para o componente curricular Arte, o documento propõe a articulação de **seis dimensões do conhecimento** que estão intrinsecamente ligadas às experiências artísticas e a todas as linguagens na escola, possibilitando o processo de ensino-aprendizagem em Arte. São elas:

- criação (relacionada aos processos que envolvem o fazer artístico);
- crítica (refere-se à articulação do pensamento à ação artística envolvendo todos os aspectos do conhecimento);
- estesia (relacionada à ativação dos sentidos e da percepção);
- expressão (refere-se à capacidade de exteriorizar as subjetividades);
- fruição (refere-se ao deleite e estranhamento que os sujeitos vivenciam em interações com a arte);
- reflexão (relacionada à atitude de analisar e interpretar a partir da vivência com a obra de arte).

Além das seis dimensões do conhecimento que perpassam os conteúdos do componente curricular Arte, integrando-os, o documento descreve **nove Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental**, que se articulam com as competências gerais e específicas mencionadas anteriormente. As competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental abrangem:

- abordagem em todas as dimensões de práticas artísticas e culturais locais, brasileiras e globais, em distintos tempos e espaços, com o objetivo de reconhecer as diversidades e dialogar com elas;
- compreensão da relação entre as várias linguagens da arte, inclusive as digitais e as audiovisuais;
- conhecimento das expressões das matrizes estéticas e culturais brasileiras, suas tradições e reelaborações contemporâneas;
- exploração da ludicidade e da capacidade imaginativa;
- mobilização de recursos tecnológicos nas práticas cotidianas em Arte;
- promoção de visões críticas e problematizadas sobre os modos de produção e circulação da arte na sociedade;
- realização de práticas artísticas que problematizem todos os aspectos da vida contemporânea e incentivem os estudantes à autonomia e à colaboração;
- valorização de patrimônio material e imaterial, nacional e internacional.

Para atingir essas competências, propõe-se um arranjo de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidos em cada etapa de escolarização, com a ressalva de que não se trata de um modelo, mas de uma possibilidade, entre outras, de atingir as competências determinadas. As cinco unidades temáticas são: **artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas**.

Dos objetos do conhecimento elencados, três estão presentes em todas as linguagens:

- **contextos e práticas**, que se refere às habilidades de analisar, reconhecer e explorar a diversidade artística e cultural, ampliando o repertório nas linguagens;
- **processos de criação**, que se refere às práticas artísticas de criar, experimentar, pesquisar, investigar e compor a partir das linguagens estudadas;
- **elementos de linguagem**, que aparece nas quatro unidades e se refere aos elementos constitutivos de cada uma das linguagens.

Já o objeto do conhecimento **materialidades** aparece somente nas abordagens referentes às artes visuais e à música, relacionado a habilidades de experimentação de materiais, técnicas e fontes em diferentes formas de expressão nessas linguagens.

Por fim, alguns objetos são específicos de uma única unidade temática, como:

- **sistemas de linguagem**, em artes visuais, que aponta para a diferenciação das categorias de artistas no sistema de arte e suas relações;
- **notação e registro musical**, que aponta para a necessidade de trabalhar com esse aspecto específico da linguagem musical;
- **matrizes estéticas e culturais, patrimônio cultural, arte e tecnologia**, apresentados na unidade temática artes integradas e que se direcionam às articulações entre as diferentes linguagens.

Vale ressaltar que a progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear ou restrita apenas a um ano de escolarização. Compreende-se, portanto, que o trabalho com essas habilidades deve ser distribuído ao longo de toda a etapa, progressivamente. Nesta coleção, todas as habilidades das cinco unidades temáticas são contempladas e trabalhadas de forma espiral, isto é, são retomadas e aprofundadas em diferentes momentos. Essa progressão, que retoma habilidades com uma abordagem mais complexa, acontece com relação à aquisição de repertório, aos elementos de linguagem, aos conceitos e às atividades propostas. O modelo espiral também está presente na concepção transdisciplinar da coleção, que propõe a construção de valores e conhecimentos a partir do indivíduo e de sua relação com o outro (6º ano), com a sociedade (7º ano), com as outras espécies (8º ano) e com a memória (9º ano).

## Interculturalidade, transdisciplinaridade e a BNCC

Os conceitos de interculturalidade e transdisciplinaridade que guiam esta coleção, além de estarem em consonância com os princípios defendidos na BNCC, funcionam como uma profícua colaboração para o alcance dos objetos de conhecimento, habilidades, atitudes e valores propostos nesse documento.

Ao propor uma metodologia ancorada na interculturalidade crítica e na abordagem transdisciplinar, a coleção revela preocupação em construir um conhecimento que esteja ligado ao desenvolvimento humano integral, disponibilizando processos educativos que promovem aprendizagens sintonizadas com as demandas dos estudantes e com os desafios da sociedade contemporânea, alinhando-se às dez competências gerais propostas na BNCC. Tendo como foco o desenvolvimento do pensamento criativo, crítico e científico e o conhecimento em arte e cultura, a coleção organiza temas, seções e atividades de modo a transformar o estudante no que tange ao aprendizado intelectual, físico, social, ético, estético, afetivo e simbólico, favorecendo o alcance de uma educação integral que, em última instância, poderá colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Como explicitado anteriormente, ao tomar a interculturalidade crítica como aporte teórico da coleção, entende-se o processo de ensino-aprendizagem como resultado da interação e troca de subjetividades entre seus participantes, adicionando-se relevo aos saberes em geral negligenciados e subalternizados pelo pensamento ocidental. Desse modo, o viés da interculturalidade crítica reforça os objetivos propostos pela BNCC, como oferecer oportunidades para os estudantes se reconhecerem em seu contexto histórico e cultural, estimular a convivência e o aprendizado com as diferenças e as diversidades, estabelecer equidade nos processos educativos e reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes e que as culturas de origem de todos eles precisam figurar nos processos educativos. Com a proposição de debates e temas que desnaturalizam as assimetrias sociais, a discriminação social e racial e os padrões de poder que reforçam a desigualdade, a interculturalidade crítica vai ao encontro do que defende a BNCC quando afirma que,

[...] tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de 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 que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (BRASIL, 2018, p. 59)

O tema da interculturalidade é retomado pelo documento na abordagem do componente curricular Arte, ao reforçar a contribuição do ensino de Arte para o diálogo intercultural e para a instauração de um ensino que favoreça a formação de sujeitos capazes de lidar com a diferença:

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. (BRASIL, 2018, p. 191)

Também a abordagem transdisciplinar adotada nesta coleção, que estipula temas que perpassam as diferentes áreas de conhecimento com o objetivo de enfrentar a fragmentação disciplinar e preparar os estudantes para a complexidade e a multiplicidade da sociedade contemporânea, coincide com os preceitos da educação integral, como afirma o texto da BNCC:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 15)

Dessa forma, o diálogo entre os conceitos teóricos que norteiam a coleção e o documento normativo adotado como referência para a formulação dos currículos escolares no país é proveitoso. As propostas elaboradas nesta coleção com o objetivo de pôr em prática o aporte teórico respondem às demandas da BNCC e estão em consonância com as habilidades e competências previstas para o componente curricular Arte.

## A BNCC nesta coleção

Esta coleção favorece o desenvolvimento das competências e habilidades descritas na BNCC. Isso pode ser observado, por exemplo, na escolha dos temas transdisciplinares que norteiam a organização dos quatro volumes: no 6º ano, o tema Corpo tem como mote a dimensão social da identidade e mobiliza saberes, atitudes e valores que desenvolvem especialmente a Competência Geral **8**; no 7º ano, o tema Comunidade aborda a dimensão social cidadania, trabalhando saberes, atitudes e valores que convergem no desenvolvimento da Competência Geral **6**; no 8º ano, o tema Terra opera com a dimensão social meio ambiente, mobilizando saberes, atitudes e valores especialmente ligados ao desenvolvimento da Competência Geral **7**; no 9º ano, o tema Ancestralidade promove a dimensão social da memória e trabalha saberes, atitudes e valores que levam ao desenvolvimento da Competência Geral **9**.

Na concepção das seções dos capítulos, contemplam-se as cinco dimensões do ensino de Arte conjugadas ao desenvolvimento do conjunto articulado das competências gerais, das Competências Específicas de Linguagens e das Competências Específicas de Arte. Por exemplo:

A seção **Aprendendo com os sentidos** tem como objetivo pedagógico trabalhar a estesia – isto é, o desenvolvimento das capacidades de apreender por meio da vivência com os sentidos do tato, do olfato, do paladar, da audição, da visão e da percepção espacial – e desenvolve a Competência Geral **8** e a Competência Específica de Arte **4**, além de colaborar para o autoconhecimento dos estudantes.

A seção **Hora da troca** tem o objetivo pedagógico de trabalhar a capacidade dos estudantes de elaborar argumentos e estimular o confronto de diferentes visões de mundo, mediado pelo professor, com a intenção de qualificar a formação social dos estudantes, operar com as dimensões da reflexão e da crítica e, ainda, desenvolver de modo especial a Competência Geral **9**, que visa exercitar a empatia e o diálogo.

O **Caderno de Projetos**, apresentado ao final de cada volume, contém duas propostas de trabalhos coletivos de longa duração, com atividades orientadas para o desenvolvimento da Competência Geral **10**.

Nas orientações específicas distribuídas ao longo das páginas que reproduzem o Livro do Estudante, indica-se o conjunto de competências e habilidades trabalhado em cada parte do livro. Cabe comentar que, no caso das competências, as orientações apresentam encaminhamentos pedagógicos que podem favorecer seu desenvolvimento.

Observe na tabela a seguir a distribuição das dimensões do conhecimento em Arte desenvolvidas nas diferentes seções que compõem cada capítulo.

Seções do capítulo									
Abertura	Aprender com os sentidos	Aproximando do tema	Ateliê de perguntas	Painel	Conversa de artista	Mundo ao redor	Hora da troca	Teoria e técnica	Atividade
Fruição Reflexão	Estesia	Reflexão	Fruição Reflexão	Fruição Crítica Reflexão Expressão Criação	Fruição Reflexão	Fruição Reflexão Crítica	Fruição Crítica Reflexão	Reflexão Criação	Criação Expressão Reflexão

As diferentes seções que compõem cada capítulo contemplam, de forma variada, os objetos de conhecimento e as habilidades, que reúnem conteúdos, conceitos e processos do componente curricular Arte. De modo geral, na organização da coleção, os objetos de conhecimento que envolvem **contextos e práticas** antecedem os **processos de criação**. Por sua extensão e centralidade, a seção **Painel** é a que opera com o maior número de objetos de conhecimento. A seção **Mundo ao redor**, que tem como objetivo pedagógico estabelecer um espaço de troca e reconhecimento dos saberes, por meio de exemplos, investigações e práticas de pesquisa com os familiares e responsáveis, com os arquivos, e comunidades locais e com acervos digitais, propõe um conjunto de operações cognitivas que abarca vários objetos de conhecimento. As seções **Teoria e técnica** e **Atividades** concentram os variados processos de criação.

Vale ressaltar, no entanto, que ao longo do método proposto são previstas atividades constantes em que os estudantes são provocados a investigar, a formular hipóteses, a elaborar boas perguntas, a argumentar em defesa de seus pontos de vista, a fazer leituras críticas e a imaginar respostas aos desafios contemporâneos, especialmente àqueles relativos à sustentabilidade e à convivência entre os povos.



Observe no quadro a seguir a distribuição das dimensões do conhecimento em Arte nos projetos propostos no Caderno de Projetos.

Projeto 1	Projeto 2
Estesia	Estesia
Fruição	Fruição
Crítica	Reflexão
Expressão	Crítica
Criação	Expressão
Reflexão	Criação

Os dois projetos apresentam concepções diferentes e propõem práticas pedagógicas distintas. O **Projeto 1** apoia-se nas metodologias ativas e mobiliza todas as dimensões do conhecimento em Arte em um trabalho que estimula a autonomia dos estudantes, como foi visto no tópico “Conhecimento como ferramenta para intervir no mundo”. O **Projeto 2** pauta-se nas linguagens artísticas e oferece variados estímulos aos estudantes por meio de práticas pedagógicas específicas para o desenvolvimento das linguagens de dança, audiovisual, música e teatro, conforme a tabela a seguir:

Volumes	Linguagens	Projetos de linguagem	Práticas pedagógicas
<b>6º ANO</b> <b>CORPO</b>	DANÇA	Movimentos para uma dança de costura	Criação coreográfica: exploração de movimentos, tempos, pausas e repetições, composição da coreografia, ensaio e apresentação.
<b>7º ANO</b> <b>COMUNIDADE</b>	AUDIOVISUAL	Gêneros do cinema	Adaptar uma cena a um gênero cinematográfico: compreensão das características estéticas dos gêneros, roteiro, produção, direção, filmagem, edição e apresentação.
<b>8º ANO</b> <b>TERRA</b>	MÚSICA	Experiências vocais	Realizar experiência vocal: conhecer artistas e diferentes usos da voz, funcionamento da voz, exploração dos recursos expressivos da voz, escolha da música ou do texto, criação de um arranjo e apresentação.
<b>9º ANO</b> <b>ANCESTRALIDADE</b>	TEATRO	Montagem teatral	Realizar uma montagem teatral: escolha do texto teatral, jogos teatrais, pré-produção, ensaio e apresentação.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas para cada objeto de conhecimento, um conjunto de habilidades é proposto pela BNCC. As habilidades, no caso do componente curricular Arte, devem ser contempladas ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, porém não se exige que sejam inteiramente ou parcialmente trabalhadas em um único ano, como explicita o documento:

Cumprir destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. (BRASIL, 2018, p. 197)

Nesta coleção, as habilidades são contempladas à medida que as unidades temáticas correspondentes a cada linguagem são retomadas a cada ano, ampliando a complexidade das abordagens. A habilidade (EF69AR33), por exemplo, que compõe o objeto de conhecimento **matrizes estéticas e culturais**, da unidade temática artes integradas, é tratada de forma parcial no 6º ano na análise das manifestações de danças e ritmos brasileiros, porém o trabalho com ela se completará no 8º e no 9º ano, quando serão problematizadas com os estudantes as narrativas eurocêntricas e as categorias da arte. Já a habilidade (EF69AR30), incluída no objeto de conhecimento **processos de criação** da unidade temática teatro, tratando da composição de improvisações e acontecimentos cênicos com base em estímulos diversos, que começa a ser trabalhada no 6º ano com foco na poética do corpo e na criação de metáforas, é relacionada com o espaço cênico no 7º ano, desenvolvida através do texto dramático no 8º ano e, finalmente, no 9º ano, é mobilizada através de um processo de criação de uma montagem teatral em sua totalidade expressiva.

## **O trabalho com as competências gerais e específicas e com as habilidades**

A BNCC foi concebida buscando abarcar várias dimensões, constituídas de competências, habilidades, atitudes e valores que se interconectam criando uma rede de proposições que tem o compromisso com a educação integral. Nesse sentido, pretende promover uma educação que visa à formação plena do sujeito por meio da mobilização da criatividade, do pensamento crítico e científico, das habilidades comunicativas e investigativas, do reconhecimento dos contextos históricos e sociais, da diversidade cultural, e que o torne um sujeito autônomo e colaborativo. Entende-se também que os estudantes precisam adquirir a informação no contexto digital e aprender a lidar com ela, com discernimento e responsabilidade, e a lançar mão de todas essas habilidades para buscar soluções e resolver problemas.

Dentro dessa concepção, ao trabalhar uma habilidade específica de determinada linguagem, os estudantes podem desenvolver, simultaneamente, outras dimensões de aprendizado. Nesta coleção, variadas formas de interconexão entre essas dimensões se produzem, mobilizando habilidades e competências, em uma reflexão sobre uma obra, em uma atividade prática com uma ou mais linguagens, em uma seção em que se propõe um debate ou ao longo de um projeto temático. Por exemplo:

- **Apresentação de uma obra de arte:** no projeto *Gêneros do cinema*, Caderno de Projetos do 7º ano, ao ser trabalhado o filme *Billy Elliot* – do diretor inglês Stephen Daldry, que conta a história de um garoto que descobriu seu interesse pela dança e se dedica a aprender essa linguagem artística enfrentando o preconceito da família e dos colegas em uma cidade do interior da Inglaterra –, está sendo mobilizada a habilidade (EF69AR15), que propõe a discussão de experiências coletivas em dança na escola, problematizando estereótipos e preconceitos. Debater os preconceitos com o objetivo de promover o respeito ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade dos indivíduos, suas culturas e potencialidades, é o que demanda a Competência Geral **9**. Dessa forma, uma atividade proposta em um projeto que visa trabalhar com os elementos da linguagem audiovisual, além de incorporar também a linguagem da dança e situações de conflitos vividos na comunidade escolar, está operando outras habilidades, competências, valores e atitudes.
- **Atividade prática que envolve duas linguagens:** no final da seção **Painel** do capítulo 2, *Arte pública*, do 7º ano, é proposta uma atividade em que o estudante é convocado a intervir e transformar uma praça próxima da escola instalando bandeirinhas, colando um cartaz, fazendo uma encenação, interagindo com uma escultura ou realizando uma celebração. O objeto de conhecimento **processos de criação** de artes visuais e de teatro está sendo desenvolvido por meio das habilidades (EF69AR06) e (EF69AR29). No entanto, os estudantes estarão também experienciando a ludicidade, a percepção, a imaginação e a expressividade ao ressignificar espaços fora da escola, como preconiza a Competência Específica de Arte **4**.
- **Debate:** na seção **Hora da troca** do capítulo 4, *O encontro das artes pelo mundo*, do 8º ano, é proposto um debate sobre a relação entre as práticas artísticas na infância e na juventude dos artistas e o impacto nas suas vidas profissionais. Ao debater sobre a arte como profissão, relacionando as práticas artísticas às dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética, a habilidade (EF69AR31) está sendo mobilizada. No entanto, toda a temática do debate, os exemplos e as perguntas sugeridas incentivam o estudante a entender o mundo do trabalho e a fazer escolhas alinhadas à cidadania, pensando no presente e na construção de seus projetos de vida com autonomia e responsabilidade, permitindo o desenvolvimento da Competência Geral **6**.
- **Realização de projetos em metodologias ativas:** ao longo do processo de desenvolvimento dos projetos *Respeita as minas* e *Enfrentar o racismo*, propostos respectivamente no 6º ano e no 9º ano, os estudantes vão mobilizar uma série de habilidades ligadas aos objetos de conhecimento, contextos e práticas, elementos da linguagem e processos de criação das linguagens de artes visuais, dança, música, teatro e das artes integradas, mas, acima de tudo, eles vão se preparar para atuar de forma política na vida adulta usando as variadas linguagens para expressar e partilhar sentimentos e informações, como indica a Competência Geral **4**, e exercitando a empatia, o diálogo, a cooperação, respeitando o outro e promovendo os direitos humanos, como propõe a Competência Geral **9**.

Estar atento a essas dimensões de desenvolvimento ajuda o professor a avaliar o desempenho dos estudantes, agrega significados pedagógicos para a arte nos processos educativos e amplia o papel do professor de Arte.

## **Pensamento criativo, científico e crítico**

Na BNCC, a Competência Geral **2** reforça a necessidade de estimular no estudante a curiosidade intelectual, a investigação científica, a reflexão e a análise crítica, aliadas à imaginação e à criatividade. O que se propõe é que os estudantes desenvolvam diferentes modos de operar com os problemas trazidos nas práticas pedagógicas, para que possam se valer da lógica, da visão crítica e de estratégias investigativas e criativas para buscar as soluções de problemas nos diferentes componentes curriculares.

O componente curricular Arte, em geral, no ambiente escolar aparece associado ao pensamento criativo. Pelo senso comum, espera-se do trabalho pedagógico em Arte o desenvolvimento da criatividade, da livre expressão e a mobilização da imaginação, que é a capacidade de conceber o que não existe. No entanto, as dimensões investigativas, lógicas e críticas estão também presentes na prática dos artistas e de outros profissionais do sistema das artes e devem ser incorporadas no ensino de Arte nas escolas.

Na concepção desta coleção, houve uma grande preocupação em elaborar propostas variadas que estimulassem todas as formas de operar o conhecimento, em apreciação e análise de obras de arte, em atividades de pesquisa e investigação, na discussão de conceitos e nas práticas das linguagens. Por exemplo:

- **Pensamento computacional:** logo no capítulo 1, *O corpo nas artes visuais*, do 6º ano, são tratados os conceitos de *bitmap*, *pixels* e algoritmo e em seguida há uma proposição de atividade de desenho em que o estudante vai poder mobilizar esse aprendizado de forma lúdica. No capítulo 1, *Aprendendo com as cidades*, do 7º ano, o conceito de algoritmo é retomado na apreciação da obra *Vasos sanguíneos de Lisboa*, em que o artista Pedro Miguel Cruz se utiliza dessa ferramenta para transformar dados do trânsito da cidade de Lisboa em informação visual animada. Os estudantes serão convidados a trabalhar em atividade de fotografia com os dados armazenáveis digitalmente. No capítulo 2, *Patrimônio cultural*, do 9º ano, mais uma vez o pensamento computacional será trabalhado na apresentação de conceitos como megadados e interface e na organização de acervos digitais. Os estudantes serão convidados a explorar o banco de dados de um museu brasileiro para verificar de modo consciente a organização e visualidade dos dados.
- **Pensamento científico:** no volume dedicado ao 8º ano, que tem a Terra como temática, há várias possibilidades de práticas investigativas. No capítulo 1, *Arte e a vida na Terra*, são apresentados trabalhos de bioarte, em que artistas experimentam interações com outros organismos vivos por meio de dispositivos tecnológicos. Em seguida, os estudantes são convidados a realizar um herbário, usando expedientes de observação, coleta, pesquisa e classificação de espécies botânicas. No capítulo 2, *Desenhar o futuro*, é apresentado também um trabalho interdisciplinar da arquiteta Neri Oxman, que pesquisa novos materiais associando tecnologia e biologia. No capítulo 5, *Luz e som*, são descritas experiências científicas e modelos que demonstram os modos de transmissão e recepção da luz e do som. No Projeto 1, *Nossa Terra*, uma das trilhas propostas aos grupos é justamente a construção de um terrário para a observação estética de processos biológicos.
- **Pensamento crítico:** ao longo de toda a coleção, o pensamento crítico é estimulado de modo transversal, nas variadas propostas pedagógicas, em todos os capítulos e volumes. Como exemplo, na seção **Ateliê de perguntas**, o estudante é convidado a formular questões sobre as obras de arte e conceber hipóteses sobre os temas que serão estudados naquele capítulo, estimulando uma postura crítica em relação à arte. Da mesma forma, a seção **Hora da troca** traz temas que provocam debates e exigem a elaboração de argumentos na defesa de variados pontos de vista que podem surgir na turma.

O professor poderá consultar, no final destas Orientações Pedagógicas Gerais, o “Caderno da BNCC para consulta do professor” com todas as Competências Gerais, Específicas de Linguagens, Específicas de Arte e as Habilidades de Arte para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

## **Reflexões sobre a prática docente**

### **O ensino de Arte na Educação Básica no Brasil**

No Brasil, o ensino de Arte obrigatório surge com a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus nº 5.692, de 1971, que instituiu a Educação Artística como atividade escolar no currículo da Educação

Básica. Essa Educação Artística foi constituída pela abordagem de conteúdos de artes plásticas, dança, música e teatro em geral, sem maior aprofundamento. Embora obrigatória, a atividade foi vista durante anos como uma espécie de aula-recreio, de menor importância no currículo escolar. Era exigido do professor uma atuação polivalente em todas essas linguagens artísticas, que recebia uma formação aligeirada, completada em 3 anos.

Durante a década de 1980, esforços experimentais e teóricos foram feitos na busca da equiparação entre o ensino de Arte e o de outras disciplinas escolares. Com o surgimento e o fortalecimento de organizações de arte-educadores e o aumento de pesquisas acadêmicas na área, as propostas metodológicas para o ensino de Arte se aprofundaram e geraram condições para que adquirissem novo vigor e fossem ressignificadas na educação escolar.

Apenas em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, foi que se estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Arte, agora como disciplina, nos diversos níveis da Educação Básica. A nova disciplina foi apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no ano seguinte, como área de saber relacionada à área de conhecimento de linguagens e seus códigos e tecnologias. Essa conquista ocorreu sob o amparo das teorias do conhecimento do ensino de Arte pós-modernista, surgidas na Inglaterra e nos Estados Unidos a partir da segunda metade do século XX, tendo dois vetores estruturantes da *práxis* pedagógica em Arte: a diversidade cultural e a interdisciplinaridade.

As questões culturais ganharam então centralidade, com propostas voltadas para o entrelaçamento entre arte e cultura; a compreensão dos códigos culturais como códigos de poder; a defesa da apropriação crítica dos códigos dominantes em manifestações artísticas e visuais, legitimadas ou não como arte; a preocupação com a herança artística e estética dos estudantes; e o compromisso com a diversidade cultural.

No Brasil, essa tendência consolidou-se por meio de concepções educativas como a Abordagem Triangular – mais tarde ampliado através do Ensino para a Cultura Visual –, aporte teórico desenvolvido pela arte/educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa (1936-), sistematizada durante a atuação junto ao Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP). Essa proposição apoia-se em três eixos na relação com as artes: apreciar, contextualizar e fazer. Dessa forma, as práticas com as linguagens artísticas nas escolas (fazer) são entrelaçadas com a leitura de obras de artes (apreciar) e a busca pelas relações da arte com o contexto histórico, cultural, social, econômico, além de estilos, tendências e modos de produção (contextualizar).

A abordagem triangular tem orientado muitas ações educativas em Arte desde então. Foi essencial para fundamentar epistemologicamente a arte na educação e, em consequência, valorizar a disciplina, principalmente ao propor que a arte fosse apreciada em conexão com seu contexto histórico de produção, extrapolando a mera reprodução de técnicas, além de impactar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os ciclos de Ensino Fundamental I e II, consolidados em 1997, que preconizaram a necessidade do ensino de quatro linguagens na disciplina de Arte: artes visuais, dança, música e teatro.

No final da década de 1990, passou-se a questionar também a posição hegemônica que as culturas europeias e estadunidense ocupavam, tanto nas premissas do ensino de Arte como no repertório apresentado aos estudantes, na maioria das vezes ordenado de forma cronológico-linear e assentado na história da arte ocidental.

Novas abordagens pedagógicas passaram a apontar para a necessidade de estabelecer um ensino de Arte que partisse de visões analíticas embasadas na antropologia e na sociologia, que propusessem uma perspectiva multicultural crítica (MCLAREN, 1997), não eurocêntrica, não hierarquizada e não hegemônica. Vários autores, entre os quais a própria Ana Mae Barbosa, assim como Yvone Mendes Richter (no campo do ensino de artes visuais) e Vera Maria Candau (especialmente no campo da didática, mas também para a educação de maneira geral), passaram a defender uma transformação do currículo escolar de modo a reconhecer, valorizar e incorporar as diversas culturas que compõem as sociedades. Essa perspectiva busca trazer para o centro dos processos pedagógicos a temática do multiculturalismo e educação, que abarca discussões sobre relações sociais desiguais, questões étnico-raciais, de classe, de gênero e de orientação sexual, assim como a necessidade de inclusão das pessoas com deficiência.

## **O professor de Arte como mediador dos processos interculturais**

Todas essas transformações ocorreram ao longo de poucas décadas e impactaram uma geração de professores de Arte, que viveram as conquistas da valorização da carreira, no final da década de 1990, mas tiveram de rever seus conhecimentos e seus métodos de forma radical e contínua.

Com a promulgação da BNCC em 2018, novas práticas e procedimentos passaram a ser demandados do professor de Arte, incluindo o acompanhamento e a avaliação das múltiplas dimensões do desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, tem sido cada vez mais necessária uma abordagem teórica do ensino de Arte disposta a tornar intrínseca a relação entre arte e cultura e que, portanto, valorize o repertório dos estudantes. Diante dessas necessidades, define-se um novo papel para o professor: o de tradutor cultural e mediador entre os estudantes e todo esse universo de informações e conhecimentos (SANTOS; HISSA, 2011).

Partindo desse contexto, cabe ao professor de Arte uma dupla prática de mediação intercultural, que envolve, por um lado, uma atuação na coletividade, promovendo a troca de saberes entre os estudantes, e, por outro, uma atuação na dimensão individual destes, ao mediar os processos de aprendizagem que ocorrem na escola e no contato com os meios tecnológicos de informação e comunicação.

Em suma, o ensino de Arte adquire especial importância em razão de seu potencial para promover as trocas culturalizadas no ambiente escolar. Porém, para que haja efetividade nessa troca, o professor deve estar comprometido com uma transformação ética, que opere com a diferença como vantagem pedagógica. A ética se torna uma das três frentes de batalha para a educação, com a política e a poética, como nos alerta Luiz Rufino:

A dimensão ética perspectivada pela educação revela não um método a ser aplicado para a resolução dos dilemas escolares, mas emerge como um ato responsável comprometido com a transformação dos seres. A educação é aqui lida como fenômeno existencial na articulação entre vida, arte e conhecimento. (RUFINO, 2019, p. 20)

Do mesmo modo que os estudantes devem ser integrados como agentes concretos no processo educativo, sem que sejam vistos abstratamente, é preciso pensar na interação do professor com a metodologia proposta na coleção.

O professor também é possuidor de uma cultura familiar e comunitária específica, acrescida de saberes adquiridos em sua formação universitária e de pressupostos, formulações e impressões pessoais sobre a arte e a cultura, construídos em sua experiência cotidiana dentro e fora da escola. Em sua função de docente, como mediador dos processos interculturais que precisam ser promovidos na escola, seu processo de aprendizado e formação nunca cessa.

Por causa do histórico do ensino de Arte no Brasil, com as peculiaridades já mencionadas, é comum que professores de Arte tragam a concepção do ensino modernista da arte e da estética, restrita, na maioria de suas proposições, ao trabalho criativo e experimental com os elementos da linguagem. Além disso, por diversos motivos, é comum que haja dificuldade em reconhecer a produção local, assim como em valorizar a arte e a ciência produzidas no país. Essas dificuldades variam de acordo com a formação dos professores nas distintas linguagens, nas diferentes gerações de profissionais e com as especificidades socioespaciais e regionais.

O material didático pode contribuir para um processo de formação continuada, oferecendo subsídios para a atualização da prática docente de acordo com pressupostos que exigem outras formas de atuação em seu ambiente cultural. Como defendem os professores Andrea Penteado e Wilson Cardoso Junior:

Para isso cremos que nos termos da Arte, seja inevitável que o professor esteja mergulhado no ambiente cultural, em sua concretude e em sua cotidianidade, que faça Arte, que participe dos diversos sistemas de Arte colocados no sistema amplo da cultura. Defendemos que os professores construam e reconstruam seus próprios significados em Arte, vivenciando os usos dos diversos significados colocados nas culturas. (PENTEADO; CARDOSO JUNIOR, 2014, p. 253)

Vera Candau alerta ainda para o fato de serem os próprios estudantes que, engajados em movimentos como o enfrentamento dos preconceitos racial e de gênero, vêm contribuindo para esse processo, ao exigir transformações em relação ao corpo docente:

Os/As alunos/as estão exigindo de nós, educadores/as, novas formas de reconhecimento de suas alteridades, de atuar, negociar, dialogar, propor e criar. Estamos desafiados a superar uma visão padronizadora, assim como um olhar impregnado por um juízo, em geral, negativo de suas manifestações. Trata-se de abrir espaços que nos permitam compreender estas novas configurações identitárias, plurais e fluidas, presentes nas nossas escolas e na nossa sociedade. (CANDAUI, 2009, p. 96)

Ao longo desta coleção, oferecem-se oportunidades para que o professor contribua com seus saberes familiares, locais e suas experiências culturais de dentro e de fora da escola para a sua própria formação e para a formação dos estudantes.

Desse modo, ao propiciar e promover a participação efetiva do estudante e do professor no processo da hibridização dos saberes culturais, o ensino de Arte deixa de ter como objetivo a mera transmissão de um repertório neutro, monocultural, constituído apenas pela arte hegemônica ocidental, com o pretensioso propósito de levar cultura a uma população “sem saberes”. Vale ainda refletir com Andrea Penteado e Wilson Cardoso Junior:

O que nos cabe debater é o que entendemos por cultura e qual o seu papel constitutivo nos sujeitos. Propomos que a questão de hoje seja a de incorporar os saberes subjugados ou negados dos alunos, conferindo-lhes seu lugar na cultura escolar para que dialogue com outros saberes. No caso específico da relação com os conhecimentos construídos e sistematizados pela narrativa hegemônica da história da arte europeia, trata-se de romper com o pensamento factual e linear e apostar no diálogo crítico baseado na relação com o passado a partir do presente, das questões suscitadas a partir da experimentação com a visualidade na produção e nos fazeres artísticos, ou seja, para dialogar com os saberes estéticos/culturais. (PENTEADO; CARDOSO JUNIOR, 2014, p. 226)

Um dos grandes desafios dos professores é, portanto, propor a interação entre as diversas possibilidades culturais dos estudantes e os diversos repertórios e patrimônios de todas as culturas que o cercam, de modo a não dissimular as relações hierárquicas, enfrentando os conflitos inerentes a essas relações. Por isso, também é preciso atentar para as hierarquias que se estabelecem na prática pedagógica entre professores e estudantes. Estabelecer diálogos abertos com os estudantes sobre essas relações permite instaurar um ensino que favorece a formação de sujeitos capazes de lidar com a diferença e de se colocar no lugar do outro – a isso se chama alteridade.

Nessa perspectiva, uma educação estabelecida na escola com base no componente curricular Arte pode potencializar as diferenças, construindo relações entre os estudantes que desestimulem julgamentos preconcebidos, assim como quaisquer outras possibilidades de hierarquização prévia de saberes.

Ao longo do trabalho com esta coleção, o professor vai encontrar sugestões e comentários que podem apoiar e contribuir para uma mediação intercultural e ética, através de aportes recorrentes no Manual do Professor, com destaque para alguns pontos:

- Disponibilização de uma visão problematizadora e crítica das narrativas hegemônicas e das categorizações hierarquizadas da arte.
- Esforço em apresentar as possibilidades da prática intercultural, elencando inúmeras questões de que os professores podem, ou não, lançar mão ao longo dos capítulos de acordo com o seu contexto escolar.
- Convite para que os professores tragam suas culturas locais para o ambiente escolar, de modo que se tornem também autores em suas práticas docentes, apropriando-se do repertório proposto de modo pessoal.
- Inquietações endereçadas aos professores sobre suas identidades culturais, visando colaborar com sua prática profissional a partir dessa perspectiva.
- Estímulo ao enfrentamento das questões interculturais na sala de aula, com argumentos específicos e cercando as possíveis dificuldades dessa abordagem.

Vale comentar que a possibilidade de uma mediação intercultural efetiva, no entanto, pode acontecer de modo inesperado e imprevisível. Por isso, o professor de Arte precisa estar preparado para intervir de modo cuidadoso, consciente e seguro. Alguns pontos podem ser elencados para que os professores estejam atentos e preparados em suas práticas cotidianas:

- Promover, sempre que possível, oportunidades de aprendizagem entre os estudantes provenientes de diferentes culturas.

- Estabelecer relações interculturais positivas, ao revelar as estratégias que fazem os jovens subvalorizar sua própria cultura e adotar a cultura dominante para não ser discriminados.
- Valorizar os elementos das culturas subalternizadas e questionar a superficialidade que pode existir nas culturas dominantes.
- Apresentar e valorizar a **cultura autóctone**, apontando o ineditismo de seus aspectos simbólicos e estéticos diante das formas, muitas vezes diluídas, da cultura de massa.
- Incluir as culturas juvenis nos debates com a turma, mas não perder as oportunidades de ampliar os repertórios culturais trazendo produções artísticas diversas, em especial a brasileira.
- Ter cuidado com temas delicados e pessoais que podem sensibilizar um estudante de forma particular, evitando expô-lo diante da turma.

**Cultura autóctone:** cultura que se manifesta no território em que se vive.

A cultura não é um campo livre de tensionamentos e conflitos, visto que reflete a relação entre as pessoas. Sobre o papel do educador mediador, Vera Candau afirma:

O/a educador/a tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os “outros”, sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situemos como “outros”, os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as. (CANDAU, 2008, p. 31)

Dentro dessa tendência, o que se propõe é um processo ativo, coletivo e interessado de pesquisa e produção de conhecimento em torno das linguagens artísticas, convocando os estudantes, com seus desejos, afetos e sonhos, somados a sua condição sociocultural e às culturas de que fazem parte, a integrar os conhecimentos sistematizados que o professor oportuniza nas aulas de Arte. O modo de produção do mundo, suas disputas econômicas, políticas e ideológicas são indagados nesse contato vivo entre linguagens artísticas, culturas da infância e juventude e repertório artístico-cultural do docente, integrados em um processo de ensino-aprendizagem complexo, apropriado por todos os participantes.

## **Flexibilização e autonomia do professor**

Em face das diferentes formações dos professores de Arte e das constantes transformações que advêm da prática e da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem em Arte, um material didático para esse componente curricular precisa ser adaptável e flexível a diversas realidades, organizado de forma a permitir uma progressão de aprendizagens que garanta flexibilização e articulação no seu uso em resposta a necessidades de aprendizagens reais. A carga horária, as condições de trabalho, os recursos materiais, a disponibilidade de espaço e o perfil socioeconômico das turmas variam nas escolas endereçadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental em todo o país. Por essa razão, a coleção foi concebida de forma que o professor possa fazer suas apropriações, adequando o material à sua realidade específica.

## **Com relação às linguagens artísticas**

O professor pode atribuir ênfase aos trabalhos com as linguagens artísticas com as quais sente maior habilidade em função de sua formação, desenvolvendo os projetos de linguagem e aprofundando a abordagem dos capítulos e das obras que se sente mais à vontade de debater. Pode igualmente se demorar mais nas discussões em sala de aula a respeito das obras, dos artistas e de seus contextos, nas linguagens que preferir, apoiando-se para isso nas seções **Painel**, **Mundo ao redor** e **Hora da troca**. É possível trabalhar as teorias e técnicas oferecidas com o objetivo de realizar todas as atividades propostas ao longo dos capítulos, mas o professor pode tratar apenas aquelas que instrumentalizam a linguagem artística de sua formação.

No entanto, é importante ressaltar que, apesar das variações ocasionadas por formações em distintas linguagens artísticas, os capítulos e as seções foram planejados para que seja possível uma investigação

ativa de novos campos de conhecimento, proporcionando ao professor um aspecto formativo contínuo em linguagens e temas com os quais ele não costuma trabalhar.

### **Com relação aos capítulos**

É importante ressaltar que há flexibilidade na sequência do trabalho e aprendizagens previstas nos seis capítulos de cada volume, podendo o professor antecipar um tema, ou mesmo mudar a ordem dos capítulos em seu planejamento. Os capítulos são unidades autônomas que apresentam um recorte temático específico.

Alguns capítulos trazem mais de uma linguagem artística, contando com seções duplicadas, demandando mais tempo do trabalho pedagógico com a turma, como o capítulo 4, *O encontro das artes pelo mundo*, do 8º ano. Outros dialogam com o conteúdo de diversas áreas, como o capítulo 3, *Diálogo com o passado*, do 9º ano, que traz uma abordagem histórica da cultura brasileira, envolvendo, inclusive, temas da literatura e proposições de trabalho com a produção de texto crítico, que pode se tornar uma oportunidade de parceria com o professor de Língua Portuguesa, por exemplo, tomando até uma dimensão de projeto interdisciplinar, se isso fizer sentido para o contexto da escola.

A escolha de pôr em foco alguns capítulos e conteúdos, de aprofundar alguns temas em detrimento de outros, deve se pautar pela articulação das aprendizagens necessárias às turmas com as quais o professor trabalha, levando em consideração os contextos singulares de cada escola em sua realidade única.

### **Com relação ao Caderno de Projetos**

O Caderno de Projetos se constitui de dois projetos:

- O Projeto 1, temático, alinhado ao tema gerador transversal do volume, concebido a partir das metodologias ativas, como já foi explicado anteriormente, cumprirá melhor suas funções se for trabalhado depois dos capítulos, no final do ano. O Projeto 1 ajuda o estudante a fazer uma síntese dos conhecimentos construídos ao longo do ano, tornando-o protagonista de seu aprendizado.
- O Projeto 2, de linguagem, tem o propósito de colocar em prática a criação e a expressão a partir das variadas linguagens artísticas, podendo ser realizado ao longo do segundo semestre ou no final do ano. Embora as propostas desse projeto sejam diferentes em sua organização e seus métodos a cada volume, todas demandam um trabalho anterior com as aprendizagens de linguagem que foram desenvolvidas em um capítulo específico do volume, conforme a correspondência na tabela a seguir.

<b>Volume</b>	<b>Tema transdisciplinar</b>	<b>Capítulo</b>	<b>Linguagem</b>	<b>Projeto de linguagem</b>
<b>6º ano</b>	CORPO	6 – Danças cênicas	DANÇA	Movimentos para uma dança de costura
<b>7º ano</b>	COMUNIDADE	4 – Audiovisual e comunidade	AUDIOVISUAL	Gêneros do cinema
<b>8º ano</b>	TERRA	6 – Instrumentos musicais	MÚSICA	Experiências vocais
<b>9º ano</b>	ANCESTRALIDADE	6 – Encenação teatral	TEATRO	Montagem teatral

O protagonismo nos processos educativos pertence ao professor e aos estudantes. Cabe ao material didático prover subsídios que possam enriquecer as práticas em sala de aula e alinhá-las às demandas da política pública do país. Mas é no trabalho cotidiano que a educação se realiza, a partir de encontros de ensino-aprendizagem em Arte nas comunidades escolares.

## **Educação integral**

### **Estudante protagonista da aprendizagem**

Como já foi tratado no tópico **Transdisciplinaridade** deste Manual, esta coleção foi reformulada de modo a promover práticas pedagógicas em metodologias ativas, nas quais os estudantes são os protagonistas do aprendizado. O objetivo primeiro dessas novas proposições é cumprir o desenvolvimento



integral dos estudantes – cognitivo, físico, social, emocional, cultural, ético e estético – trabalhando a partir de situações-problema que demandem um entendimento do mundo de forma complexa, possibilitando a compreensão de que os desafios da sociedade no século XXI não poderão ser resolvidos apenas por soluções tecnológicas, mas principalmente por visões críticas, atitudes políticas e escolhas éticas.

Essa inovação implica uma mudança conceitual na prática docente, significa uma atenção constante ao processo de aprendizagem de cada estudante, uma mudança de paradigma na concepção e articulação dos conhecimentos em Arte no livro didático e nos métodos de avaliação do desenvolvimento do educando. Não se trata apenas de ampliar o repertório dos estudantes, mas de fornecer estímulos para que eles possam criar suas estratégias de organização do conhecimento. Dessa forma, o que se pretende é compartilhar conteúdos e práticas que ajudem os estudantes a construir hipóteses e transformar as informações procedentes dos aprendizados disciplinares em conhecimento próprio. A estrutura geral dos volumes contribui para essa construção:

- **Introdução:** primeiro contato do estudante com o tema gerador transdisciplinar e suas implicações com a Arte. Demandam-se palavras, conceitos e construção de mapas visuais a partir desses estímulos.
- **Capítulos:** constituídos de uma sequência de práticas que começam com a seção **Ateliê de perguntas**, em que o estudante é convidado a elaborar hipóteses para a arte e para o mundo, seguido de uma imersão no mundo da arte em diferentes temporalidades e territórios na seção **Painel**, que finaliza com um primeiro ensaio experimental. Na sequência, é proposta a leitura de depoimentos e reflexões dos artistas na seção **Conversa de artista**, com o passo seguinte dedicado a pesquisas locais, regionais, digitais, intergeracionais e compartilhamento das aprendizagens, na seção **Mundo ao redor**. A estrutura dos capítulos segue com a seção **Hora da troca**, na qual são propostos debates partindo de inquietações e provocações, encerrando com ferramentas, conhecimentos específicos e modos de fazer esmiuçados na seção **Teoria e técnica** para que os estudantes reúnam todos esses ensaios e aprendizagens em experimentações práticas de síntese na seção **Atividades**.
- **Caderno de Projetos:** na realização dos projetos, os estudantes são instigados novamente a elaborar hipóteses, pesquisas, trocas culturalizadas, operando de forma autônoma e colaborativa na pesquisa e produção de um trabalho artístico final. Importante ressaltar que os projetos apresentados nos volumes são proposições, instruções, sugestões, caminhos que serão trilhados por diferentes estudantes em variados contextos, nos quais cada grupo vai mobilizar, trocar, conversar, aprender e produzir conhecimentos de naturezas diferentes. Grande parte desse processo não estará presente de forma concreta nas apresentações artísticas, pois elas são apenas uma parte do conhecimento mobilizado pelos grupos na sala de aula e na comunidade escolar. O que se espera é que cada escola, cada turma, cada grupo e cada estudante tenha uma experiência única ao trilhar os projetos em busca de soluções autorais.

A constituição desta coleção parte da necessidade de reconhecer e valorizar as culturas dos estudantes nos processos escolares cotidianos. Nas proposições teóricas e práticas, procura-se promover um ambiente escolar capaz de acomodar os múltiplos saberes, provenientes das experiências dos adolescentes dentro e fora da escola – das práticas e dos saberes culturais que compartilham com os amigos ou no ambiente familiar e de seus pressupostos e impressões pessoais sobre a Arte, a cultura e o mundo.

No entanto, há uma dificuldade imensa em operar com a categoria “cultura do estudante” que funcione de modo abstrato, pois é nas muitas dimensões e entrecruzamentos das diferenças – regionais, de classe, religiosas, étnico-raciais, de gênero, de idade – que se encontra o individual, o específico e o contingente da cultura, esse aspecto único que precisa ser valorizado e trabalhado em sala de aula pelos professores.

Como observa Aldo Victorio Filho, o trânsito entre as sintonias estéticas da juventude periférica e os ditames curriculares é sempre uma relação de intenso conflito, onde “é comum encontrar o ensino da arte sujeitado à valorização incontestável dos valores hegemônicos” (VICTORIO FILHO, 2008, p. 10). Nesse sentido, o acolhimento de práticas oriundas das culturas juvenis no ambiente escolar ocorre como medida de tolerância e “negociação via a captura da atenção do alunado para viabilizar a imposição e a apropriação doutrinada da ‘verdadeira arte’” (VICTORIO FILHO, 2008, p. 10). No entanto, ainda segundo Victório Filho, vale lembrar que “a cultura de qualquer sujeito está presente nos lugares onde seus corpos estiverem, a despeito de qualquer autorização ou licitude, ainda que esses corpos não as noticiem com clareza ou as manifestem ostensivamente” (VICTORIO FILHO, 2008, p. 10).

Essas reflexões servem para alertar sobre os problemas e os riscos a que qualquer proposta pedagógica está sujeita quando se objetiva garantir, na metodologia, a existência de dispositivos capazes de promover uma educação dialógica, como a sugerida por Paulo Freire:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2018, p. 109)

Para Freire, a educação dialógica entende que o professor, ao mesmo tempo que ensina, aprende com as culturas que o estudante traz do ambiente onde vive. Além disso, ainda segundo Freire, a educação deve ser problematizadora, isto é, os temas escolhidos para estudo devem levar em conta a realidade social vivida pelo estudante, e crítica, no sentido de ser formadora de cidadania, trazendo consciência da responsabilidade social e política do educando e do educador. Para alcançar tais objetivos, é preciso pensar em uma educação empenhada, e aqui se persegue esse objetivo, não apenas buscando interrogar o estudante, mas, principalmente, provocando-o a se reconhecer como parte de sua realidade no processo de aprendizado. Um meio de alcançar esse objetivo é criando oportunidades constantes para que os estudantes tragam saberes familiares e comunitários para a escola, debatam com espírito crítico temas que lhes dizem respeito e experimentem sensorialmente, de forma autoral e compartilhada, o ambiente em que vivem.

É preciso ressaltar ainda que, ao criar um ambiente escolar disposto a valorizar as particularidades das distintas culturas comunitárias e familiares, dos saberes ancestrais, todo o grupo se beneficia com uma construção coletiva da ideia de cultura. Conforme afirma Ivone Richter:

A educação multicultural e intercultural deve familiarizar os alunos com as realizações de culturas não dominantes, de maneira a colocá-los em contato com outros mundos, e levando-os a abrir-se para a riqueza cultural da humanidade. (RICHTER, 2007, p. 101)

Na metodologia desenvolvida nesta coleção, propõe-se a abordagem de temas que possibilitam mobilizar esses dados culturais, trazendo-os para o ambiente escolar. Isso não implica deixar de apresentar o cânone ocidental, uma vez que esse também é um dos elementos constitutivos das culturas brasileiras, mas sim abordar as obras e artistas da matriz cultural europeia considerada canônica de modo não hierarquizado, dentro de uma ecologia de saberes ampla e complexa. Investigar as relações culturais de forma problematizada e crítica tem por finalidade preparar o adolescente para viver em um mundo no qual persistem a colonialidade e os conflitos que dela derivam.

Algumas questões orientam as investigações e propostas em relação à mobilização da cultura juvenil ao longo da coleção:

- A escolha das obras buscou abarcar uma diversidade ampla, para que estudantes em todo o imenso território brasileiro possam encontrar no material didático referências a seu universo cultural.
- Procurou-se trazer o protagonismo dos estudantes ao demandar a mobilização das culturas juvenis e de seus territórios, não apenas as influências da indústria cultural e da globalização, através de variadas dinâmicas.
- Os temas ligados à identidade são retomados a cada volume, com o objetivo de provocar a percepção nos estudantes das diferenças culturais e sociais que os definem.
- As diferenças são abordadas de modo positivo, com o objetivo de respaldar e acolher os adolescentes que querem assumi-las.

No diálogo cultural que se estabelece ao longo da coleção são apresentados e discutidos elementos característicos das culturas juvenis, tais como: avatares, retratos de Mc, tatuagem, pintura corporal, *cosplay*, corte de cabelo, adereços e turbantes, customização, passinho, piseiro, brega, *funk*, *swingueira*, *skate*, jogos eletrônicos, *slam*, intervenção urbana, *rap*, *hip-hop*, *break dance*, *gif*, videoclipe, k-pop, HQ, mangá, *anime*, entre outros.

## Culturas juvenis e projeto de vida

É importante ainda refletir sobre aspectos emocionais e identitários dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, lembrando que o que está em jogo para os adolescentes de 11 a 15 anos é a construção de sua autonomia diante da cultura familiar e o fortalecimento dos vínculos sociais. Esse processo leva à reconstrução de suas identidades de forma contínua, em geral associada a um grupo e aos valores culturais. Dessa forma, estabelecem-se as tribos, que se identificam por meio de roupas, símbolos, compartilham gostos musicais, personagens de quadrinhos e de séries, interesse pelos mesmos *games*, influências midiáticas, danças, times e torcidas nos esportes, entre outros. Partilhar o repertório cultural reforça o pertencimento ao grupo, mas o referencial simbólico, muitas vezes, está associado à indústria cultural globalizada, atravessado por demandas de consumo impostas pela mídia ou mesmo pelo grupo.

São também os meios digitais e as mídias os responsáveis por difundir modelos ideais de beleza e padrões de comportamento que afetam o estudante em sua dimensão emocional e que precisam ser desconstruídos. A presença nas redes sociais é um convite ao jovem para assumir personalidades fictícias, expor-se publicamente e alimentar relacionamentos virtuais pouco saudáveis, práticas que podem reforçar ou abalar as identidades coletivas e individuais.

Esse conjunto de estímulos afeta de modo contínuo o comportamento dos adolescentes, de modo que a convivência comunitária no ambiente escolar pode ter um papel importante na condução das escolhas conscientes, na construção de valores, atitudes e conhecimentos e na elaboração dos projetos de vida dos estudantes.

O projeto de vida é um conceito que precisa estar presente ao longo da jornada escolar. Trata-se de uma forma consciente de desenvolvimento juvenil, que reforça a autonomia e a responsabilidade no presente, reelaborando de forma contínua os projetos para o futuro, como define a BNCC:

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. (BRASIL, 2018, p. 62)

Um dos papéis da escola é despertar nos jovens a vontade de fazer algo para si. O caminho para esse intento é o desenvolvimento do autoconhecimento, a compreensão do jovem como cidadão e a determinação de um objetivo que abarque seus sonhos e desejos, considerando seus valores e posturas diante da sociedade. Tudo isso precisa estar em consonância com a sua identidade e ter um alicerce nas vivências do presente, reconhecendo as realidades econômicas e sociais, para construir projeções efetivas para o futuro no mundo do trabalho, entendendo ainda a necessidade contemporânea de aprendizado contínuo. É preciso mostrar aos estudantes que o futuro não é algo pronto e acabado, que já existe a certa distância no tempo, mas que existem muitos futuros, e precisamos construir, no presente, futuros desejáveis.

Nesse sentido, o componente curricular Arte tem muito a contribuir ao trazer para práticas pedagógicas temas, sensibilizações e variadas formas expressivas que interessam verdadeiramente ao adolescente. O professor de Arte tem em suas mãos ferramentas sofisticadas para orientar os estudantes a identificar seus interesses, a conscientizar-se de seus limites e a desenvolver seus potenciais, de modo a se preparar e refletir sobre projetos futuros.

O reconhecimento das variadas culturas juvenis e o entendimento de que as identidades não são fixas trouxeram para a concepção deste projeto, voltado para os Anos Finais do Ensino Fundamental, o tema gerador transversal **Corpo** e a dimensão social **Identidade**, para o volume do 6º ano, que dialogam com a realidade social vivida pelos estudantes. A necessidade de cultivar os valores da vida em sociedade na educação escolar trouxe para a concepção deste projeto o tema gerador transversal **Comunidade** e a dimensão social **coletividade** para o volume do 7º ano. O enfoque na prática da cidadania acontece em especial no Projeto *Nós da escola*, que mobiliza a comunidade escolar e estimula a atuação do estudante em um ensaio da vida pública. O trabalho proposto no projeto promove uma experiência de autonomia e cidadania ativa no presente, que pode contribuir para o estudante descobrir caminhos para uma vida social e política no futuro.

A cultura juvenil aparece associada ao mundo do trabalho repetidas vezes na coleção. Por exemplo, na seção **Conversa de artista**, em que o cineasta e animador Alê Abreu conta sobre a presença do desenho em sua infância e juventude, no capítulo 4, *Audiovisual e comunidade*, do 7º ano. O tema do mundo do trabalho também é explorado na seção **Conversa de artista** do capítulo 3, *O grande teatro do mundo*, do 8º ano, que reflete sobre as relações entre a forma de organização do trabalho e a produção da sociedade, assim como na seção **Hora da troca**, no capítulo 4, *O encontro das artes pelo mundo*, do mesmo volume, em que se debatem as práticas artísticas como ponto de partida para escolhas profissionais.

No 9º ano, o estudante é convidado a entrelaçar a ancestralidade com a presença da arte em seu cotidiano, de modo especial no capítulo 5, *Ancestralidade em cena*, buscando saberes, narrativas e a cultura dos seus antepassados, construindo pertencimento, memória e fortalecendo com coerência sua identidade no presente como ponto de partida para sonhar o futuro.

## **Diferentes perfis de estudantes – respeito e diversidade nas escolas**

Como já foi comentado algumas vezes ao longo deste texto, o princípio teórico e metodológico que orienta a concepção pedagógica da coleção, a interculturalidade crítica, parte do entendimento de que a cultura é fruto de interação entre diferentes grupos humanos e que qualquer processo de ensino-aprendizagem é atravessado por trocas de subjetividades culturalizadas entre os sujeitos participantes. Partindo desse pressuposto, propõe-se o reconhecimento da diversidade, da diferença, como um valor positivo, enriquecedor para o ambiente de aprendizagem. Onde há diferença há mais aprendizado, pois existem múltiplas visões de mundo que podem contribuir para ampliar o entendimento dos complexos desafios postos para os adolescentes no século XXI. Por meio da convivência com o outro é que se torna possível desenvolver a ética e a alteridade.

O que se pretende com dinâmicas, práticas e processos que envolvem trocas de saberes, trabalho colaborativo e debates sobre diversidade cultural é o enfrentamento das formas de exclusão e discriminação social que parecem vicejar na sociedade contemporânea, muitas vezes estimuladas por manifestações de racismo, machismo, homofobia, *bullying*, **capacitismo**, gordofobia e xenofobia nos ambientes digitais. Embora a escola seja um espaço protegido e controlado, adolescentes e jovens hoje fazem das redes sociais o principal espaço de expressão e sociabilidade, onde estão expostos à violência digital.

Estudos recentes têm mostrado que as telas funcionam como uma espécie de escudo que neutraliza o controle dos impulsos agressivos e acabam disseminando uma série de comportamentos, como cancelamentos, punições, humilhações, e com isso alimentam as discriminações e os preconceitos. Os comportamentos midiáticos trazem também um excesso de positividade para a vida digital; nas redes sociais, as pessoas se mostram sorridentes, maquiadas, modificadas, em fotografias posadas e retocadas, de modo que se estabelece um padrão de beleza e de comportamento artificial, em que a diferença se torna indesejável.

O filósofo sul-coreano Byung-Chul Han afirma que o excesso de positividade, a cobrança por produtividade e a atenção em multitarefas simultâneas estão nos roubando o tempo de contemplação e ócio da festa, da arte e da celebração.

O excesso de positividade se manifesta também como excesso de estímulos, informações e impulsos. Modifica radicalmente a estrutura e economia da atenção. Com isso se fragmenta e destrói a atenção. Também a crescente sobrecarga de trabalho torna necessária uma técnica específica relacionada ao tempo e à atenção, que tem efeitos novamente na estrutura da atenção. A técnica temporal e de atenção *multitasking* (multitarefa) não representa nenhum progresso civilizatório. (HAN, 2017, p. 31)

Toda essa pressão tecnológica e social, associada à positividade compartilhada, tem causado estados patológicos cada vez mais generalizados nos adolescentes, que sofrem de depressão, ansiedade, síndrome de hiperatividade e outros transtornos mentais.

Diante desse cenário, promover atividades presenciais com trabalhos colaborativos, em que os estudantes possam enfrentar conflitos frente a frente com os colegas, contribui para uma vida emocional mais saudável. Outro ponto em que se deve ter atenção é no tempo destinado à criação, concepção e elaboração dos trabalhos nas variadas linguagens artísticas. O processo criativo está ligado ao ócio, à contemplação e a associações inesperadas, incongruentes, irracionais e por vezes contraditórias, que podem acontecer a partir de pesquisa, de um passeio e de processos dispersivos. Por fim, respeitar as diferenças e valorizar as identidades e ancestralidades dos estudantes pode contribuir efetivamente para a melhora da saúde mental.

**Capacitismo:** destratar, ofender pessoas com deficiência ou ter atitudes preconceituosas contra elas; ideia de que pessoas com deficiência são inferiores àquelas sem deficiência.

Entre os objetivos do desenvolvimento sustentável da ONU, o décimo sexto ponto fala sobre “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis”. Não há desenvolvimento sustentável sem paz e inclusão. Garantir esses direitos é promover uma cultura de paz. No entanto, é preciso ressaltar que a cultura de paz não significa promover um ambiente em que os conflitos estão ausentes como consequência de qualquer tipo de coerção. Trata-se de alcançar a paz promovendo dinâmicas que façam emergir os conflitos, para que possam ser discutidos, negociados e, quem sabe, solucionados. É através do diálogo contínuo, que deve ser mantido com esforço e dedicação, que o desenvolvimento das dimensões emocionais, éticas e sociais dos estudantes será alcançado.

Vale lembrar também que, no contexto da Arte, a diferença é sempre bem-vinda, a diversidade é garantia de criatividade. A monocultura nada tem a ver com a Arte, que emerge a partir de processos que mobilizam a inquietação, a invenção e a inovação em busca de ampliar nossas capacidades de sentir e afetar o mundo. É a partir dessa visão, de que pessoas diferentes podem trazer para a vida em sociedade novos modos de viver, compreender e simbolizar o mundo, que a inclusão de pessoas com diferentes sensibilidades, pessoas com deficiência e com neurodiversidade tem sido cada vez mais demandada em processos educativos, criativos e no mundo do trabalho.

A inclusão de estudantes com deficiência traz inúmeros benefícios para o ambiente escolar, naturalizando a diferença. A criança que convive com crianças com deficiência aprende a se relacionar sem preconceito e sem discriminação com os colegas. O professor deve agir acolhendo os estudantes que tenham alguma deficiência e convidando os outros colegas a colaborarem com as necessidades especiais de aprendizagem que ele possa ter, ou que possam surgir no cotidiano, ampliando o senso de cooperação da turma.

Todos os adolescentes são capazes de aprender, mas esse processo é individual, cada estudante aprende de forma diferente. O professor precisa estar atento para as necessidades de cada um deles. Adolescentes com deficiência visual e auditiva desenvolvem com facilidade a linguagem e o pensamento conceitual. Estudantes com deficiência mental podem enfrentar mais dificuldade no processo de alfabetização, mas são capazes de desenvolver oralidade, reconhecer sinais gráficos e realizar apreciação estética de obras de arte. Todos os adolescentes podem expressar suas ideias e afetos através de diferentes linguagens. Em geral, a dificuldade com um sentido estimula o desenvolvimento de outro. Por exemplo: um estudante com deficiência visual pode ter uma audição excepcional, um estudante com deficiência auditiva pode desenvolver uma sofisticada gestualidade. É importante valorizar a diversidade e incentivar cada adolescente em suas potencialidades a apresentar seu melhor desempenho, sem fazer uso de um único padrão de aprendizagem.

Nesse sentido, na concepção da coleção, houve uma preocupação de apresentar e debater a presença de artistas com deficiência e com neurodiversidade na cena artística brasileira e internacional. As diferenças são mostradas como potência expressiva no trabalho do dançarino Marcos Abranches, no grupo de dança Giradança, do Rio Grande do Norte, em experiências realizadas pelo Projeto Pés de Brasília, entre outros. Em todos os volumes, esses temas são tratados em variados contextos, como mostra a tabela a seguir:

<b>6º ano</b> <b>CORPO</b> <b>Identidade</b>	<b>Seção</b>	<b>Artista/obra</b>	<b>Descrição</b>	<b>Linguagem</b>
<b>Introdução</b> A arte e o corpo	<b>Introdução</b> Diferenças	Marcos Abranches <i>Corpo sobre tela</i>	Artista tem uma deficiência física decorrente de uma lesão cerebral.	Dança
<b>Capítulo 3</b> A roupa e a arte	<b>Painel</b> Histórias do vestuário e da moda	Arthur Bispo do Rosário <i>Fardão Luta</i> <i>Fardão Eu vi Cristo</i>	Artista diagnosticado como esquizofrênico.	Artes visuais
<b>Capítulo 4</b> A poesia do corpo	<b>Hora da troca</b> Cada corpo com sua potência	Projeto PÉS <i>Similitudo</i>	Projeto desenvolvido com pessoas com deficiência.	Teatro Dança
		Fabio de Sá “Foguete” (poesia visual vernacular)	Poeta surdo, artista visual vernacular, ator, narrador, MC.	Teatro Dança
<b>Capítulo 6</b> Danças cênicas	<b>Painel</b> Danças em cena	Giradança <i>Sem conservantes</i>	Companhia de dança que trabalha com corpos diferentes.	Dança

<b>7º ano COMUNIDADE Coletividade</b>	<b>Seção</b>	<b>Artista/obra</b>	<b>Descrição</b>	<b>Linguagem</b>
<b>Capítulo 1</b> Aprendendo com as cidades	<b>Mundo ao redor</b> Como nascem as cidades	Numa Ciro e Hermeto Pascoal "A Feira Grande de Campina Grande" (música)	Promove acessibilidade para o conteúdo visual.	Artes visuais Música
<b>Capítulo 4</b> Audiovisual e comunidade	<b>Aproximando do tema</b> O audiovisual e a internet	ClarinhaMar Influenciadora digital	Jovem com uma deficiência congênita, a paralisia cerebral.	Artes integradas
<b>8º ano TERRA Relação socioambiental</b>	<b>Seção</b>	<b>Artista/obra</b>	<b>Descrição</b>	<b>Linguagem</b>
<b>Capítulo 2</b> Desenhar o futuro	<b>Painel</b> <i>Design para o futuro</i>	Judith Scott Esculturas	Artista com síndrome de <i>Down</i> .	Artes visuais
<b>Capítulo 4</b> O encontro das artes pelo mundo	<b>Aprender com os sentidos</b>	Nas orientações específicas deste Manual, companhias de dança e espetáculos <i>Legendary</i> e <i>Apetece simplesmente ser</i>	Exemplos de vídeos da plataforma <i>Numeridanse</i> .	Música Dança
<b>Capítulo 5</b> Luz e som	<b>Painel</b> A luz e o som na arte	Hermeto Pascoal	Potencialização do sentido da audição para pessoas com pouca ou nenhuma visão.	Música
<b>Projeto 1</b> Nossa Terra	<b>Estação 1</b> Repertório: palavra, imagem e vídeo	Greta Thunberg <i>Se não mudarmos, estamos feridos</i> (vídeo)	Jovem diagnosticada com a síndrome de Asperger.	Artes integradas
<b>9º ano ANCESTRALIDADE Memória</b>	<b>Seção</b>	<b>Artista/obra</b>	<b>Descrição</b>	<b>Linguagem</b>
<b>Capítulo 1</b> Narrativas visuais	<b>Aproximando do tema</b> Contar histórias e enviar mensagens	Layla Kim Meirelles (conjunto de imagens e textos)	Jovem com síndrome de <i>Down</i> .	Artes visuais

## Avaliação em Arte

Diante do contexto de pós-pandemia, período em que os estudantes estiveram impossibilitados de vivenciar o cotidiano escolar ao longo dos anos de 2020 e 2021 de modo presencial, estima-se um impacto no aprendizado de uma geração inteira, de crianças, adolescentes e jovens.

O Instituto Unibanco e o Núcleo de Ciência pela Gestão Educacional (Insper) publicaram um estudo em junho de 2021 apontando as perdas em proficiência de Língua Portuguesa e Matemática decorrentes do baixo índice de engajamento dos estudantes no ensino remoto, porém não foram analisados os impactos do ensino de Arte nessa geração.

Mais do que nunca, é o ensino de Arte que aparece como uma ferramenta que pode colaborar para mitigar alguns dos impactos da pandemia no aprendizado, especialmente os efeitos na falta de sociabilidade, que atingiu o desenvolvimento das competências emocionais e sociais, e o impacto no desenvolvimento das linguagens verbais (escrita e oral), corporal e musical.

Nesse sentido, esta coleção foi concebida visando também ao desenvolvimento social, com propostas de variadas atividades coletivas e projetos colaborativos. Em especial ao longo do volume do 7º ano, em que uma sequência de debates e práticas pedagógicas se desenvolve em torno do tema gerador transdisciplinar **Comunidade**.

Com relação à linguagem verbal, um amplo esforço foi realizado para disponibilizar textos adequados aos estudantes, respeitando uma progressão na sua complexidade e extensão ao longo dos quatro volumes, em especial na seção **Conversa de artista**, na qual as vozes dos artistas são trazidas, na maioria das vezes de forma coloquial, ampliando a interlocução com os estudantes. Há estímulo à leitura de histórias em quadrinhos, poemas, letras de música e literatura brasileira em todos os volumes. No capítulo 3, *O grande teatro do mundo*, do 8º ano, os estudantes vão trabalhar com leitura, interpretação e produção de dramaturgias. Já no Projeto 2, *Montagem teatral*, do 9º ano, o estudante vai ler três dramaturgias adaptadas e escolher uma delas para encenar. Há a proposta de produção de textos de variados gêneros ao longo dos quatro volumes, como letra de música, roteiro para cena de teatro e de vídeo, resenha de história em quadrinhos, crítica de arte, relatório técnico-poético de encenações teatrais e relato poético de uma *performance*.

## **Avaliação formativa**

A avaliação é uma das interações entre professor, estudante e conhecimento. Uma proposta de avaliação eficiente precisa ser formativa, isto é, tem de contribuir no processo de aprendizagem, fazer parte dele, ajudando os estudantes a aprender e o professor a ensinar.

Sobre a mudança de paradigma trazida pela avaliação formativa ao final do século XX, afirma o sociólogo francês Perrenoud:

A avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas. A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de situações de aprendizagem “portadoras de sentido e regulação”. (PERRENOUD, 1999, p. 18)

Uma avaliação formativa começa com o levantamento do que os estudantes já sabem sobre determinados temas, etapa entendida como **avaliação diagnóstica**. Identificar os conhecimentos de base do grupo é um importante ponto de partida para que haja um bom desenvolvimento do trabalho docente e um efetivo acompanhamento dos estudantes na construção de sua aprendizagem. A partir disso, é a **avaliação processual** que permite acompanhar o processo de aprendizagem, registrando e apreciando os pontos fortes e fracos do trabalho realizado, de forma contínua, como parte do processo interativo nas práticas pedagógicas propostas, oferecendo orientação aos estudantes enquanto eles aprendem. A avaliação processual, periódica, permite corrigir o rumo e o ritmo do trabalho, cabendo ao professor encontrar estratégias que garantam que o grupo avance.

A avaliação processual depende de um acompanhamento do aprendizado com os estudantes. Pode ser feita por meio de autoavaliação ou avaliações coletivas, tornando também o estudante autor de sua aprendizagem e apto a desenvolver capacidades metacognitivas. Nesse processo, é fundamental encorajá-lo, fornecendo *feedbacks* positivos que orientem seus processos cognitivos, e dar a ele a responsabilidade pelo desenvolvimento de tarefas que o levarão a uma aprendizagem efetiva.

Por fim, a **avaliação de resultado** consiste em uma síntese do acompanhamento e uma retomada dos parâmetros levantados na avaliação de diagnóstico com o objetivo de comparação, para verificar de forma mais objetiva as conquistas dos estudantes ao longo de determinado intervalo de tempo.

Na coleção, essas estratégias de avaliação podem acontecer em variados momentos. A título de exemplo, apresenta-se a seguir um esquema da organização dos capítulos no volume do 6º ano, com sugestões para a realização das distintas ações de uma avaliação formativa:



## Avaliação diagnóstica

Há sempre uma proposição de avaliação diagnóstica na Introdução de cada volume. Ela está baseada nos parâmetros do desenvolvimento de conceitos, procedimentos, atitudes e valores que são anunciados nas Competências Gerais **6, 7, 8 e 9** da BNCC, que se relacionam com o tema gerador transversal de cada volume como se pode ver na tabela a seguir:

Atividade da Introdução	6º ano Mapa do corpo	7º ano Mapa da comunidade	8º ano Mapa da Terra	9º ano Mapa da ancestralidade
<b>Para todos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competência Específica de Linguagens 1</li> <li>Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.</li> </ul>			
<b>Avaliação diagnóstica ancorada na competência desenvolvida com o tema gerador transversal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competência Geral <b>8</b></li> <li>Autoconhecimento e autocuidado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competência Geral <b>9</b></li> <li>Empatia e cooperação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competência Geral <b>7</b></li> <li>Argumentação em relação aos direitos humanos e à consciência socioambiental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competência Geral <b>6</b></li> <li>Valorizar e apropriar-se da diversidade de saberes e vivências culturais</li> </ul>
<b>Pontos para avaliação diagnóstica</b>  <b>Atividade Mapa da Introdução</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoconhecimento</li> <li>Autocuidado</li> <li>Saúde física</li> <li>Saúde emocional</li> <li>Identidade</li> <li>Lidar com emoções</li> <li>Eu e o outro</li> <li>Autocrítica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Empatia</li> <li>Diálogo</li> <li>Cooperação</li> <li>Respeito</li> <li>Valorizar a diversidade</li> <li>Valorizar as culturas e os saberes</li> <li>Exercício da cidadania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Defesa dos direitos humanos</li> <li>Consciência socioambiental</li> <li>Consumo responsável</li> <li>Posicionamento ético em relação ao cuidado da vida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valorizar a diversidade</li> <li>Valorizar as matrizes culturais brasileiras</li> <li>Apropriar-se dos conhecimentos</li> <li>Relações com o mundo do trabalho</li> <li>Pensamento crítico</li> </ul>

Nas atividades que demandam a elaboração de um mapa visual ao final da Introdução de cada volume, o estudante é convidado a associar palavras, conceitos, desenhos e imagens aos temas geradores transversais. Por meio dessa atividade, é possível avaliar também a compreensão que o estudante tem do uso das linguagens, através da relação de texto e imagem, para expressar suas subjetividades e identidades sociais e culturais. Sugere-se que os mapas de todos os estudantes sejam guardados como referência para serem retomados ao final do ano no processo de **avaliação de resultado**, quando poderá ser devolvido a eles. Dessa forma, os adolescentes podem apreciar, refletir e refazer novos mapas depois de todas as vivências, leituras, práticas e atividades desenvolvidas ao longo do volume.

Nas primeiras aulas do ano, outras atividades podem ser propostas aos estudantes com o objetivo de detectar quais aprendizados das linguagens de artes visuais, dança, música e teatro foram desenvolvidos ao longo dos anos anteriores, nas práticas escolares do Ensino Fundamental e no cotidiano da vida familiar, social e digital. O professor poderá, por exemplo, mostrar reproduções, fotografias ou vídeos de diversas manifestações culturais, incentivando os estudantes a identificarem as expressões artísticas e manifestações em artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas. Estratégias como essa podem



apoiar o professor a avaliar a aquisição de repertório básico e a capacidade de reconhecer, nas produções, as diversas matrizes culturais, especialmente as brasileiras. Os estudantes podem ser convidados a escolher um exemplo para escrever um comentário, indicando, dentro desse recorte, o que cada um conhece melhor no universo apresentado, destacando que elementos das linguagens pode identificar e analisar.

A partir desse diagnóstico, o professor poderá escolher recortes menos conhecidos para ampliar o repertório da turma e mapear possíveis contribuições dos estudantes nos temas que serão tratados ao longo dos 6 capítulos de cada volume.

## **Avaliação processual**

A grande dificuldade de fazer a avaliação das atividades práticas de Arte se deve ao grau de subjetividade que se estabelece na relação entre o professor, a produção artística e os estudantes.

A proposta de uma atividade gera expectativas para os estudantes quanto ao resultado. Essas expectativas podem decorrer do universo estético referencial de cada um deles e da formulação de ideias audaciosas que em geral não podem ser almejadas nas primeiras experimentações de determinadas técnicas e materiais. No processo de realização das atividades, podem surgir imprevistos e mudanças de propósitos, o que é parte do processo de ensino-aprendizagem em Arte. Na atividade artística, é comum que o processo altere o resultado esperado de um trabalho, mudando o rumo previsto para uma experimentação. Assim, é aconselhável que o professor, em suas avaliações, valorize não apenas os resultados, mas principalmente o processo de trabalho, observando os estudantes no decorrer de suas práticas.

## **Avaliação coletiva**

Ao longo da coleção, na seção **Atividades**, há sugestões de encaminhamentos para momentos de avaliação coletiva. É recomendável fazer esse tipo de avaliação sempre que possível. Trata-se de um modo de contornar dificuldades e estabelecer critérios ligados ao contexto específico da turma. O momento da avaliação coletiva é uma oportunidade de conversar com os estudantes sobre o que se pretendia e o que se alcançou com um trabalho ou uma prática. É também uma maneira de evidenciar pontos positivos e os problemas dos trabalhos apresentados e dos processos diante da turma, ajudando cada estudante ou grupo a formular as próprias autoavaliações. É muito importante que, na avaliação coletiva, cada estudante se posicione, aprimorando a habilidade de elaborar um discurso verbal e dialogar com sinceridade, empatia e respeito ao outro, a partir da produção da turma e de sua produção, nas variadas linguagens.

Nos encaminhamentos para essas avaliações, há sugestões de perguntas que podem ser feitas à turma em cada atividade. As questões sugeridas não têm caráter prescritivo; os estudantes também podem participar desse momento explicitando os próprios critérios e opiniões, falando de suas dificuldades e facilidades, assim como o professor deve ter clareza nos critérios que podem orientar novas questões. É importante que o professor consiga desenvolver um planejamento de aulas considerando a avaliação coletiva como etapa fundamental do processo de ensino-aprendizagem em Arte.

## **Avaliação individual e pasta digital**

Para algumas atividades, no entanto, é preferível recorrer à avaliação individual, na qual o trabalho dos estudantes possa ser analisado de forma personalizada. A avaliação individual é um modo de estabelecer uma conversa pessoal com cada estudante, com a finalidade de rever as atividades feitas como uma unidade, buscando avaliar o processo dele em relação ao seu desenvolvimento pessoal. A avaliação deve ser feita sempre em relação ao avanço do próprio estudante, e, mesmo nas avaliações coletivas, deve-se evitar usar critérios comparativos.

Indica-se, em toda a coleção, a manutenção de **pastas digitais** nas quais os estudantes guardarão registros dos trabalhos efetuados durante o ano. A pasta deve ser criada em um computador ou em outro dispositivo, no começo de cada ano.

- 6º ano – Pasta **Corpo**
- 7º ano – Pasta **Comunidade**
- 8º ano – Pasta **Terra**
- 9º ano – Pasta **Ancestralidade**

Nessas pastas digitais, o estudante guardará fotografias, vídeos, gravações sonoras e demais registros pertinentes que possam materializar o acúmulo de sua produção. Elas devem funcionar como um portfólio, com a memória de toda a produção nas linguagens de artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas. A importância de sistematizar a produção ao longo do ano foi discutida por autores, como Hernández (2000) e Sordi (2006).

Hernández (2000) destaca que a proposta de avaliação de portfólio se fundamenta na intenção de levar adiante uma avaliação que esteja em consonância com a natureza evolutiva do processo de aprendizagem. Isso foi referendado por Sordi (2006), ao apresentar o portfólio como uma possibilidade de avaliar a aprendizagem do estudante de modo contínuo e processual, uma vez que reúne sistematicamente as diferentes produções e incentiva os estudantes às mais diversas formas de expressão de suas qualidades. Isso faz com que se rompa com o vício de supervalorizar a escrita e a comunicação em situações formais previamente estipuladas pelo professor. Nesse sentido, um portfólio é muito mais do que uma reunião de trabalhos ou materiais colocados numa pasta, pois, além de selecionar e ordenar evidências de aprendizagem de cada estudante, possibilita identificar questões relacionadas ao modo como os estudantes e os educadores refletem sobre os objetivos de sua aprendizagem, quais foram cumpridos e quais não foram alcançados. O portfólio traz ainda a visão autoral do estudante a respeito de um trabalho colaborativo, podendo conter uma etapa do trabalho, ou vestígios dela, realizado por ele ao longo do processo. Importante também observar, nos registros individuais de um trabalho coletivo, pistas sobre a participação de cada estudante e o olhar subjetivo de cada membro do grupo, que são índices sobre pontos relevantes do processo colaborativo.

Nos momentos em que a turma está voltada para atividades práticas, o professor pode ainda propor conversas individuais com os estudantes para uma avaliação conjunta da pasta digital. Por isso, é importante que eles sejam constantemente incentivados a manter a pasta atualizada.

A privacidade de uma conversa pode criar oportunidade para que o professor indique os pontos positivos de um trabalho, bem como os pontos que poderiam ser mais desenvolvidos. O objetivo é que o estudante possa construir uma consciência avaliativa de sua produção para que invista no seu percurso criativo.

Recomenda-se que a avaliação de portfólio seja realizada especialmente com estudantes para os quais o acompanhamento nas avaliações coletivas é menos exitoso. O acompanhamento da pasta digital deve ser feito de maneira especial com os adolescentes tímidos, que têm menos desenvoltura, que apresentam dificuldades para se manifestar em debates ou que têm dificuldade de expressão. Atenção especial também deve ser dada aos estudantes com dificuldades de relacionamento, que não tenham desenvolvido as habilidades de cooperação ou que resistem aos trabalhos coletivos.

## **Avaliação de resultado**

É importante enfatizar que, em consonância com a visão da Base Nacional Comum Curricular em seus fundamentos para uma educação integral, o aprendizado em Arte se dá durante o processo, assim como a aquisição do conhecimento em todas as dimensões. Na dimensão física, aprende-se com o corpo; na dimensão social, aprende-se com o outro; na dimensão intelectual, aprende-se com a cognição, verificando os conceitos mobilizados em sua produção; na dimensão emocional, aprende-se com a disposição para refazer uma atividade, um trabalho coletivo, com a colaboração dedicada aos colegas com dificuldades e com o compartilhamento de suas ideias com a turma; na dimensão ética, aprende-se respeitando e reconhecendo o saber de todos e sendo justo em suas ações.

Dessa forma, ao final do ano, sugere-se ao professor que, além de convidar o estudante a refazer o Mapa temático da Introdução do volume, reúna as impressões colhidas ao longo do ano, com as avaliações coletivas e as avaliações individuais contidas na pasta digital, de modo a analisar e identificar o desenvolvimento dos estudantes em cada uma das linguagens artísticas e nas dimensões física, social, emocional e ética.

A realização do Projeto 1 é uma forma bastante eficaz de avaliação dos resultados. Nele, os estudantes terão de trabalhar coletivamente, elaborar hipóteses, reunir aprendizagens e informações adquiridas ao longo do ano, acrescentar a elas novas pesquisas, apresentar as ideias para os colegas e debater criticamente as propostas, escolher uma linguagem artística, produzir coletivamente um trabalho artístico articulado com o tema, apresentá-lo para a comunidade escolar, divulgar o trabalho e participar de uma avaliação final.

O professor pode acompanhar os grupos em todas essas etapas fazendo anotações avaliativas que trarão subsídios para maior conhecimento de cada estudante, fornecendo reflexões sobre como cada um deles se apropriou dos aprendizados ao longo do ano.

## **Critérios de avaliação**

Em relação a todos esses modos de avaliação, é importante que o professor fique atento a uma cadeia de diferentes critérios que devem orientar a percepção do desenvolvimento de cada estudante e do trabalho docente. Para os **processos criativos**, cabe ao professor desempenhar uma observação atenta à criatividade, à expressão, ao desenvolvimento da linguagem e à visão crítica expressas pelos estudantes em cada atividade. No que tange à **aquisição de conceitos**, cabe ao professor observar a compreensão e a assimilação dos conceitos centrais articulados em cada capítulo, bem como a capacidade expressa pelo estudante de mobilizá-los no interior de um discurso em que o conceito se torne operacional para a análise da arte. Em relação à **ampliação de repertório**, para que seja possível evidenciar como os estudantes assimilam a impressão causada pelas obras, é importante que o professor observe a atenção e o envolvimento de cada um durante as atividades de fruição das obras e exemplos propostos, como também acolha as referências trazidas pelos estudantes. Além de todos esses critérios, sugere-se que o professor considere as **atitudes** de empatia, autonomia, escuta, resiliência e cooperação eventualmente apresentadas e desenvolvidas pelos estudantes.

Por conseguinte, é importante observar que a utilização de cada critério se relaciona de modo distinto com os métodos de avaliação. Os processos de criação e a aquisição de conceitos podem ser observados, por exemplo, por meio de momentos de avaliação coletiva. A avaliação coletiva deve colaborar de forma profunda para evidenciar e avaliar a atitude do estudante. Por sua vez, a avaliação individual deve complementar o observado na avaliação coletiva, ao gerar índices que evidenciem a aquisição de conceitos, a ampliação do repertório e a atitude do estudante.

## **Processos criativos**

O pensamento criativo será desenvolvido à medida que os estudantes forem incentivados a experimentar novas técnicas e ousar em suas proposições. Esse processo em geral depende de uma atitude investigativa, associativa e errática, que pode acontecer de diferentes maneiras para cada um. O processo criativo pode ser mais longo ou mais imediato para um estudante ou outro, em uma linguagem ou em outra. Uma prática que pode contribuir no desenvolvimento dos processos criativos da turma é solicitar a um estudante que tenha realizado um trabalho criativo, inventivo ou relevante que compartilhe com a turma seus processos. O professor pode questioná-lo sobre como chegou a essa solução, quais caminhos ele trilhou, se houve algum acaso, algo inesperado no processo, ou se ele perseguiu um único objetivo.

Ao longo da coleção muitas oportunidades de desenvolver os processos criativos são disponibilizadas. Os estudantes são inquiridos e incentivados a realizar experimentações, buscar soluções em diferentes situações e são levados a acompanhar os processos criativos de artistas de todas as linguagens que são abordados na seção **Conversa de artista**. Entender que não há um único caminho para criar uma obra artística pode ajudar os estudantes a confiar em seus modos próprios de desenvolvimento e expressão.

## **Aquisição de conceitos**

Os conceitos relativos às diversas aprendizagens em cada uma das linguagens artísticas são tratados com destaque ao longo da coleção, desenvolvendo a dimensão da fruição e reflexão a partir das obras e suas respectivas contextualizações. Parte relevante dos conceitos se relaciona com as dimensões sociais dos temas geradores transdisciplinares: identidade, cidadania, desenvolvimento socioambiental e memória, enquanto outros se relacionam com os elementos específicos das linguagens artísticas. Esses conceitos são esclarecidos na seção **Teoria e técnica** e mobilizados ao longo do ano em variadas atividades práticas, de pesquisa e debate.

É possível avaliar a aquisição dos conceitos na maneira como os estudantes os mobilizam em suas produções artísticas. Os conceitos também podem aparecer nas trocas orais dos estudantes nos debates sugeridos na seção **Hora da troca**, nos compartilhamentos de pesquisas na seção **Mundo ao redor** e no vocabulário utilizado nas avaliações coletivas das produções em linguagens artísticas. Nesses momentos,

a apropriação de conceitos deverá emergir discursivamente de modo operativo, como instrumental de análise e abordagem. Provas escritas para avaliar a compreensão e a assimilação de conceitos não são o mais indicado para o componente curricular Arte.

### Ampliação do repertório

A ampliação do repertório é um critério muito sutil de ser percebido e, por isso, mais difícil de ser avaliado. Para assimilar novas referências artísticas e culturais, o estudante precisa estar mobilizado emocional e intelectualmente pela obra. Não se trata de entender o contexto da obra apenas, o estudante precisa ser tocado por ela em sua apreciação. É desse diálogo, muitas vezes imprevisível, que se estabelece o conhecimento em arte. Esta coleção expõe o estudante ao longo de quatro anos a uma grande variedade de obras de diferentes matrizes culturais, criando muitas possibilidades dessa ampliação de repertório. O estudante pode constantemente ser interpelado sobre obras e artistas que mais o tocaram, o que ele assimilou e como ele expandiu esse repertório em suas vivências fora dos espaços escolares. A partir dos exemplos apresentados na coleção, ele pode expandir sua investigação e chegar a outras referências, ampliando o repertório e criando novas redes e relações.

### Quadro de acompanhamento da aprendizagem

Para registrar e acompanhar o desenvolvimento individual dos estudantes e indicar as intervenções pedagógicas realizadas a fim de remediar possíveis defasagens, o professor pode usar o quadro a seguir:

<b>Estudante:</b>		<b>Turma:</b>	<b>Bimestre/Trimestre:</b>
<b>Crítérios de avaliação</b>	<b>Desempenho</b>	<b>Intervenção pedagógica</b>	
<b>Processos criativos</b>	[Sugestão de rubricas: Alcançado; Parcialmente alcançado; Não alcançado.]	[Descrever ações a fim de remediar possíveis defasagens.]	
<b>Aquisição de conceitos</b>	[Sugestão de rubricas: Alcançado; Parcialmente alcançado; Não alcançado.]	[Descrever ações a fim de remediar possíveis defasagens.]	
<b>Ampliação de repertório</b>	[Sugestão de rubricas: Alcançado; Parcialmente alcançado; Não alcançado.]	[Descrever ações a fim de remediar possíveis defasagens.]	
<b>Valores e atitudes</b>	[Sugestão de rubricas: Alcançado; Parcialmente alcançado; Não alcançado.]	[Descrever ações a fim de remediar possíveis defasagens.]	

### **Museus, exposições, espetáculos, filmes e shows**

Parte importante do processo de ensinar e aprender Arte se dá na vivência com as obras e manifestações artísticas. Esse processo de vivência se estabelece a partir de um contato mais profundo com uma obra de arte que seja capaz de gerar emoções, despertar interesse e provocar a busca por desvendar o modo como ela foi feita, os sentidos que ela suscita e as propostas estéticas que carrega.

Umberto Eco (2015) aponta para as possibilidades de múltiplas interpretações presentes em uma obra de arte. Observa-se que as obras se abrem à potencialidade de interpretações diversas, que se renovam e se atualizam consoante as características sociais, políticas e culturais do momento, mantendo-se vivas para outras gerações. Essas interpretações são também formas criativas e autorais de se relacionar com a arte.

Por isso, é muito recomendável que o estudante tenha acesso a museus, exposições, espetáculos teatrais, apresentações de dança e *shows* musicais sempre e do modo como for possível. Levar os estudantes aos museus e a outros espaços culturais é uma forma de derrubar a parede invisível dessas instituições, que precisam ser entendidas como espaços públicos, isto é, que pertencem aos cidadãos. Muitas vezes, essas instituições podem parecer, pela imponência de sua arquitetura, espaços pouco convidativos para adolescentes que vivem segregados em bairros mais pobres da cidade. Fazer visitas aos espaços

museológicos e centros culturais é também uma oportunidade de caminhar pelos espaços urbanos com a turma, conversar sobre a história dos bairros e sobre as formas de ocupação da cidade. Para fazer uma visita é preciso prepará-la. Muitas instituições oferecem programas de visita guiada para escolas, mas esse serviço precisa ser agendado com antecedência. A melhor maneira de o professor preparar uma visita para os estudantes é ver a exposição ou assistir ao espetáculo antecipadamente, ler os textos e programas que acompanham as obras e pesquisar informações sobre o(s) artista(s) nos meios de comunicação. Mais importante que saber dados biográficos dos artistas é buscar informações sobre a obra, as técnicas e o contexto em que ela foi produzida.

Ao visitar uma exposição ou ao assistir a um espetáculo sem os estudantes, inicialmente o professor deve se deixar levar por seu interesse, tentando descobrir que trabalhos o atraem ou o incomodam e por que isso acontece. O componente subjetivo da apreciação permeia a relação do professor com o estudante no ensino de Arte. É comum que o professor revele suas paixões e seus interesses ao conduzir a turma por esse universo, e isso é parte fundamental no aprendizado. Entretanto, se o estudante tem contato com os interesses do professor antes de formular as próprias impressões e experiências com a arte, isso pode inibir aproximações originais, além de criar sugestões verticais de elaborações e fruições.

Na visita a uma exposição pequena, o professor pode determinar o tempo para o grupo circular livremente entre os trabalhos, explorando com liberdade as obras e o espaço museográfico. Depois de um primeiro contato, os estudantes podem ler as legendas dos trabalhos, observando o nome do artista, o ano de produção da obra e a técnica utilizada. É importante orientá-los a anotar dados apenas das obras que lhes despertaram algum interesse. Depois o professor pode, por exemplo, marcar um encontro diante de uma obra que queira apresentar para o grupo. A análise pode começar com perguntas, para em seguida conduzir a leitura visual e fazer uma breve explanação sobre o artista e a obra (por isso a importância de visitar, ler e pesquisar previamente). O professor deve acolher e valorizar as diversas interpretações da turma. Em seguida, os próprios estudantes podem eleger um ou mais trabalhos a serem analisados por toda a turma. Uma leitura visual demorada de duas ou três obras é suficiente em uma visita.

No caso de um *show*, espetáculo musical, teatral ou de dança, o professor pode sugerir, antes do início da apresentação, alguns aspectos que devem ser observados, como atenção à luz em uma cena, ao som de determinado instrumento em uma música, ao gestual de um ator. Deve-se evitar, no entanto, revelar detalhes ou partes importantes do enredo. Ao final do espetáculo, é interessante marcar um encontro para que os estudantes conversem sobre suas impressões. Eles devem ser incentivados a formular verbalmente a experiência vivida e evitar comentários categóricos sobre o que viram. Se possível, tente conversar com os artistas antecipadamente a fim de marcar uma conversa com a turma depois da apresentação para que os estudantes possam trocar suas impressões e perguntas com os teatristas ou dançarinos que realizaram o espetáculo.

Antes de assistir a um filme ou a uma animação com a turma, também se pode propor pontos de atenção, especialmente em relação aos elementos específicos da linguagem cinematográfica: enquadramentos, duração das sequências, iluminação, movimentos da câmera, movimentação dos personagens, cenografia. Ao final do filme, a turma pode se reunir para conversar sobre esses elementos.

É preciso considerar as dificuldades próprias da organização de saídas da escola para visitas a museus e sessões de espetáculos. Além disso, escolas e comunidades remotas podem ter dificuldade de acesso a uma variedade muito grande de museus, centros culturais, bibliotecas públicas, teatros, galerias e outros espaços de artes em geral, dada a desigualdade estrutural que normalmente ocorre na distribuição desses espaços e equipamentos. Por isso, o apoio com o trabalho multimídia é fundamental. Ao longo de toda a coleção existem indicações de cenas de espetáculos de diversas linguagens que podem ser vistos pela internet. Além disso, cresce cada vez mais a tendência de museus que disponibilizam seu acervo para visitas *on-line* e dos chamados “webmuseus”, o que constitui uma ferramenta muito eficaz para grupos que estão distantes dos grandes centros urbanos.

## Indicações de livros, sites e vídeos

Na parte específica deste Manual, em todos os capítulos, há o box “Para ampliar o conhecimento”, em que são disponibilizadas indicações de livros, artigos, vídeos, palestras, filmes e sites atualizados relativos aos temas abordados, que dão ao professor subsídios às suas práticas cotidianas com os estudantes, ao mesmo tempo que oferecem uma ampliação de seu repertório e aprofundamento.

# Estrutura dos volumes e estratégias pedagógicas

## Organização da obra

O Manual do Professor está organizado em Orientações Pedagógicas Gerais e Orientações Pedagógicas Específicas, que consistem na reprodução das páginas do Livro do Estudante em tamanho reduzido, acompanhadas de orientações didáticas que ocupam as laterais e a parte inferior das páginas (em formato de U).

Para o professor, são indicados vídeos legendados com trechos de entrevistas realizadas pela artista visual, pesquisadora e professora Camila Rocha Campos com artistas que contribuirão para ampliar as reflexões sobre temas relevantes. Na tabela a seguir, é possível ver os vídeos disponibilizados a cada ano.

Volume	Capítulo	Página	Título
6º ano	Introdução	18	Corpo e identidade (entrevista com Dani Lima)
7º ano	Capítulo 3	75	Arte e cultura brasileira contemporânea (entrevista com Ernesto Neto)
8º ano	Capítulo 1	25	Cultura indígena: visões da arte e da natureza (entrevista com Denilson Baniwa)
9º ano	Projeto 1	158	Cidadania e audiovisual: representatividade negra no cinema (entrevista com Yasmin Thainá)

A estrutura de cada Livro do Estudante é composta de três diferentes estratégias didático-pedagógicas: **introdução do volume**, **temas sobre arte** (em seis capítulos) e o **Caderno de Projetos** (dois projetos). Em cada uma dessas partes, prática, reflexão e teoria se complementam em diferentes proporções, tanto com propostas que podem ser desenvolvidas no período de uma aula como com outras a serem implementadas ao longo de um ou dois bimestres, se compatíveis com o contexto. Essas propostas, como já foi explicitado no tópico **Flexibilização e autonomia do professor**, neste Manual, podem ser apropriadas pelo professor, com total autonomia.

## Introdução

Para inteirar os estudantes do tema gerador do volume, a introdução traz exemplos que suscitam reflexões sobre múltiplos aspectos do tema transdisciplinar. Ali estão reunidas treze obras de diferentes linguagens, produzidas em épocas e lugares variados, para aguçar os sentidos dos estudantes e prepará-los para ver a arte por uma perspectiva integrada, possibilitando a percepção de que a sociedade e a cultura causam impactos no indivíduo (MORIN, 2015), mobilizando duas dimensões do conhecimento em Arte: fruição e reflexão.

Ao final da introdução, há uma proposta de construção de um mapa sobre o tema transdisciplinar do volume (6º ano: Corpo; 7º ano: Comunidade; 8º ano: Terra; 9º ano: Ancestralidade). Trata-se de um convite para que o estudante faça um trabalho visual relacionando seus saberes e suas percepções sobre cada um desses temas, mobilizando três dimensões do conhecimento em Arte: criação, expressão e crítica.

## Seis temas de Arte

Há abordagens que articulam as linguagens artísticas e o tema transdisciplinar tratados nos seis capítulos de cada volume. Esses capítulos podem ser dedicados ao estudo de uma, duas ou três linguagens artísticas. Essa variação se dá de acordo com o tema estipulado pelo professor, que tem autonomia para escolher o planejamento mais adequado ao seu contexto. Os capítulos têm uma estrutura interna fixa, composta de diversas seções, cada uma delas concebida para um propósito pedagógico, conforme se descreve a seguir.

## Abertura de capítulo

Todos os capítulos da coleção iniciam-se com a imagem de uma obra de arte ou uma prática artística que consiste em um disparador para todos os debates que serão mobilizados no capítulo. Na abertura, são mobilizadas duas dimensões do conhecimento: fruição e reflexão.

## Aprender com os sentidos

Esta seção é uma proposta de atividade, em geral coletiva, para ser conduzida pelo professor. Partindo de um estímulo sensorial, essa atividade relaciona o tema do capítulo com a dimensão da estesia, fundamental na aquisição do conhecimento em Arte.

## Aproximando do tema

Um texto introdutório busca contextualizar o tema, trazendo uma introdução de conteúdos, relacionando-os com a vida e a cultura dos estudantes. Em geral, as imagens nesta seção representam adolescentes e sua vivência cotidiana com a arte e a cultura. Ela mobiliza principalmente a dimensão da reflexão.

## Ateliê de perguntas

Conecta o assunto a uma pesquisa prévia de interesses e gostos, mobilizando as experiências, as opiniões, os conhecimentos prévios e culturais da turma. Os estudantes são provocados a formular perguntas sobre a obra apresentada na abertura e conceber hipóteses sobre os temas que serão estudados. Esta seção tem o objetivo de familiarizá-los com a prática da indagação, da formulação de questões e da pesquisa. Eles devem ficar à vontade para responder livremente a essas questões. Esta seção mobiliza duas dimensões do conhecimento em Arte: fruição e reflexão.

## Painel

Nesta seção, há uma seleção de obras de arte, fotografias de espetáculos, letras de canções e trechos de dramaturgia agrupados em torno do tema trabalhado no capítulo. Organizado como uma mostra, esse conjunto convida os estudantes a estabelecer relações entre as obras e as diferentes culturas, com o apoio de textos sucintos e questões que incitam à reflexão. Ao final da seção, há o desenvolvimento de uma experiência prática, possibilitando que o estudante conclua suas reflexões com uma ação artística, experimentando linguagens e conectando sua produção ao repertório oferecido pela seção. As perguntas que fecham esse trabalho podem ser feitas oralmente com a turma. Esta seção mobiliza cinco dimensões do conhecimento em Arte: fruição, crítica, reflexão, criação e expressão.

## Conversa de artista

Momento em que o estudante pode tomar contato com a visão de artistas presentes direta ou indiretamente na seção **Painel**. Uma afirmação ou uma conjectura, quase sempre extraída de um depoimento, é acompanhada de uma imagem ou uma canção a fim de serem analisadas e discutidas pelos estudantes em pequenos grupos. O objetivo é que tenham contato com o pensamento e os processos de criação de diversos artistas, bem como possam ser apresentados a reflexões críticas, conceituais, procedimentais e profissionais de seus projetos éticos e estéticos. Algumas questões são sugeridas para orientar o trabalho. Em geral, há uma sugestão de vídeo com entrevista, música, *site* ou outras obras do artista em questão. Esta seção mobiliza principalmente duas dimensões do conhecimento em Arte: fruição e reflexão.

## Mundo ao redor

Esta seção propõe o acesso a *sites* em que se pode ler, ouvir música, assistir a um vídeo ou apenas percorrer um acervo de imagens relacionado ao tema do capítulo. Nela, os estudantes desenvolvem em grupo práticas de pesquisa que os incentivam a utilizar metodologias ativas, recursos digitais, e, ao lado delas, considerar as próprias referências familiares e da comunidade, para o desenvolvimento do conhecimento em Arte. O professor também é incentivado a contribuir com referências pessoais e da cultura local para esse momento de troca cultural. Esta seção consiste em uma oportunidade especial para promover práticas interculturais. Por meio desse intercâmbio de referências, estudantes e professor têm chance de aumentar seu repertório. Esta seção mobiliza, sobretudo, três dimensões do conhecimento em Arte: fruição, reflexão e crítica.

## Hora da troca

A partir de um conjunto de obras com relações nem sempre evidentes entre elas, são propostas algumas discussões com a intenção de instaurar um debate na classe. Entendendo que todas as formas de conhecer o mundo são incompletas e particulares, o objetivo desta seção é deixar aflorar opiniões contraditórias, reconhecer e tratar os conflitos com fraternidade, evidenciar as diferenças, abrir espaço para a pluralidade de opiniões e a troca de ideias, sem a obrigação de buscar respostas

consensuais e com atenção para evitar padronizações do pensamento com a imposição de visões hierarquizantes. Os estudantes são incentivados a argumentar, formular, negociar e defender suas ideias e seus pontos de vista. Não se pretende, nesta seção, chegar ao consenso nem dar respostas únicas para as questões debatidas. Esta seção mobiliza principalmente três dimensões do conhecimento em Arte: fruição, reflexão e crítica.

### **Teoria e técnica**

Esta seção apresenta aos estudantes conceitos teóricos, técnicas, materiais e procedimentos que vão ajudá-los a desenvolver habilidades em linguagens variadas. O repertório técnico explorado relaciona-se com temas, obras e artistas investigados ao longo do capítulo. Esta seção está intimamente ligada às dimensões da criação e da reflexão.

### **Atividades**

Atividades práticas, em linguagens variadas, encerram cada capítulo. Com instruções precisas, abrem um grande leque de possibilidades de trabalhos em grupo e individuais. Muitas atividades são acompanhadas de roteiro de avaliação coletiva. Esta seção mobiliza três dimensões do conhecimento em Arte: criação, expressão e reflexão.

## **Caderno de Projetos**

A terceira parte de cada volume reúne duas propostas diferentes para o quarto bimestre. A primeira é um projeto temático que deve ser realizado pela turma usando metodologias ativas e o protagonismo dos estudantes, no qual pode ser desenvolvido um trabalho artístico em uma das linguagens. É a segunda proposta é um projeto de experimentação com ênfase em uma determinada linguagem artística. O professor pode escolher um dos projetos de acordo com o contexto de sua escola, com o perfil de sua turma, com sua afinidade com a linguagem ou com os conteúdos explorados ao longo do ano. Qualquer um dos projetos propostos, pelo seu caráter integrador, mobiliza as seis dimensões do conhecimento em Arte: criação, expressão, reflexão, crítica, estesia e fruição.

### **Projetos temáticos**

Estes projetos visam enfrentar os desafios sociais e ambientais do século XXI, dentro de uma abordagem ampliada do campo da arte, acumulando saberes transdisciplinares. Trata-se de ativar propostas que ajudem os estudantes a elaborar respostas às questões contemporâneas que envolvem o relacionamento entre os seres vivos, da humanidade com o planeta Terra e com a sustentabilidade da vida, em busca de uma convivência solidária entre os seres humanos. Esta seção relaciona esses grandes temas com o tema central de cada volume, trazendo encaminhamentos, sugestões de pesquisas, exemplos de obras e trilhas com sugestões para o desenvolvimento de trabalhos ou ações artísticas.

- **6º ano – Respeita as minas:** o tema Corpo solicita uma reflexão acerca da identidade. Nele propõe-se um projeto temático para enfrentar a violência contra mulheres e meninas.
- **7º ano – Nós da escola:** o tema Comunidade implica uma reflexão acerca da cidadania e da vida pública, por isso propõe-se um projeto que demanda o fortalecimento dos vínculos na comunidade escolar.
- **8º ano – Nossa Terra:** o tema Terra solicita uma reflexão ligada ao meio ambiente, por isso propõe-se um projeto que visa refletir e buscar a preservação da vida na Terra.
- **9º ano – Enfrentar o racismo:** o tema Ancestralidade demanda reflexões sobre a memória, por isso propõe-se um projeto que promove reflexão crítica sobre o racismo.

### **Projetos de linguagem**

Os projetos de linguagem consistem em roteiros com etapas para o desenvolvimento de um trabalho prático coletivo em uma linguagem artística específica em cada volume. A proposta de projeto aprofunda o trabalho com a linguagem explorada, dando uma vivência maior ao estudante sobre os próprios processos criativos. A estrutura do projeto de linguagem varia a cada volume. Estes projetos podem ser desenvolvidos em diversos encontros, em quantidade que pode variar de acordo com o planejamento proposto pelo professor. Alguns demandam ensaios e encontros de produção fora do horário das aulas.



- **6º ano – Movimentos para uma dança de costura:** projeto de dança que propõe um processo de experimentação e criação coreográfica.
- **7º ano – Gêneros do cinema:** projeto de audiovisual que propõe uma experiência com gêneros cinematográficos, da concepção à realização de um curta-metragem experimental.
- **8º ano – Experiências vocais:** projeto de música que desencadeia uma composição autoral coletiva por meio da experiência vocal.
- **9º ano – Montagem teatral:** projeto que propõe a realização de uma encenação teatral através de um processo colaborativo apoiado em uma dramaturgia.

## Áudios

Em todos os volumes, são indicadas faixas de músicas e *podcasts*, que são objetos centrais no trabalho com a linguagem musical. O material de áudio oferecido traz músicas e canções estudadas nos capítulos para serem ouvidas em sala. Há também áudios com atividades guiadas, que permitem aos estudantes experimentar os conceitos musicais tratados nos textos. O uso do conteúdo em áudio é fundamental para o trabalho com os capítulos dedicados à música. Nesse momento da aprendizagem, propõe-se que, mais do que ler textos com reflexões prévias sobre música, os estudantes desenvolvam a escuta crítica. Juntos, o texto e os áudios têm o propósito de ampliar o repertório dos estudantes, convidando-os a desenvolver suas percepções musicais e instigando-os a uma escuta ativa não só em relação à música, mas também aos sons de forma geral. Todas as faixas de áudio estão transcritas no final do Livro do Estudante.

Nas tabelas a seguir, apresentam-se as faixas de áudio de todos os volumes.

### 6º ANO

Capítulo	Faixa	Página	Título	Compositor	Intérprete
Capítulo 2	1	44	O vira	João Ricardo e Luhli	Secos & Molhados
	2	52	O que é que a baiana tem?	Dorival Caymmi	Dorival Caymmi e Carmen Miranda
Capítulo 5	3	99	Caxinguelê	Tradição popular	Grupo Cultural Jongo da Serrinha
	4	101	Eu sou Lia, Minha ciranda e Preta cirandeira	Paulinho da Viola Capiba Neres e Saúde	Lia de Itamaracá
	5	102	O meu maracá	Graça Reis	Grupo Cupuaçu
	6	114	Podcast – No passo da ciranda: pulsação e compasso 1		
	7	114	Podcast – No passo da ciranda: pulsação e compasso 2		
	8	118	Podcast – Dançar e cantar uma ciranda		

### 7º ANO

Capítulo	Faixa	Página	Título	Compositor	Intérprete
Capítulo 1	1	30	A Feira Grande de Campina Grande	Numa Ciro e Hermeto Pascoal	Numa Ciro
Capítulo 5	2	104	Podcast – Paisagens sonoras na cidade		
	3	105	A cidade	Chico Science	Chico Science & Nação Zumbi
	4	107	Que bloco é esse?	Paulo Vitor Bacelar	Bloco Ilê Aiyê
	5	116	Podcast – Pulsação e ritmo no ijexá 1		
	6	116	Podcast – Pulsação e ritmo no ijexá 2		
	7	117	Podcast – Canção: letra e melodia		
Capítulo 6	8	140	Podcast – Bases de rap 1		
	9	140	Podcast – Bases de rap 2		

## 8º ANO

Capítulo/ Projeto	Faixa	Página	Título	Compositor	Intérprete
Capítulo 4	1	82	Garota de Ipanema	Tom Jobim e Vinicius de Moraes	Tom Jobim e Paula Morelenbaum
	2	83	Zombie	Fela Kuti	The Fela! Band
Capítulo 5	3	118	Podcast – Características do som: altura e duração		
	4	118	Podcast – Características do som: intensidade e timbre		
Capítulo 6	5	126	Trio miniatura	Radamés Gnattali	Trio Puelli
	6	127	Nordeste de Paris	Nicolas Krassik	Nicolas Krassik
	7	128	Sonata nº 12	Niccolo Paganini	Kyung Wha Chung
	8	136	Podcast – Sons de orquestra		
	9	137	Podcast – Classificando os instrumentos musicais		
	10	138	Japurá river	Philip Glass	Uakti
Projeto 2	11	164	Don't worry, be happy	Bobby McFerrin	Bobby McFerrin
	12	165	Venha até São Paulo	Itamar Assumpção	Itamar Assumpção, Rita Lee e Banda Orquideas do Brasil
	13	169	Podcast – Experiências vocais		

## 9º ANO

Capítulo	Faixa	Página	Título	Compositor	Intérprete
Introdução	1	13	Batuque na cozinha	João Machado Guedes	Clementina de Jesus, João da Baiana e Pixinguinha
Capítulo 2	2	43	Podcast – Muitos sambas		
	3	45	Mandingueiro carimbamba	Carlo Alexandre	Carlo Alexandre
Capítulo 3	4	71	Tropicália	Caetano Veloso	Caetano Veloso
	5	72	Pipoca moderna	Sebastião Bianco	Banda de Pifanos de Caruaru
	6	75	Divino, maravilhoso	Caetano Veloso e Gilberto Gil	Gal Costa

## Vídeos

Para complementar os processos de ensino-aprendizagem em teatro, são indicados vídeos para os estudantes, em todos os volumes da coleção, em diálogo direto com os conteúdos e processos abordados nos capítulos destinados a essa linguagem artística. Os materiais audiovisuais disponibilizados desenvolvem duas premissas: por um lado, trazem abordagens teóricas dos temas e assuntos explorados, ampliando as perspectivas conceituais trabalhadas ao longo da coleção; por outro lado, oferecem jogos teatrais de maneira didática e orientada, ampliando a abordagem prática desses campos de pesquisa, com um elenco de atores exemplificando a realização de cada dinâmica lúdica teatral. A proposta é que essas produções audiovisuais sejam apreciadas coletivamente, como parte das aulas voltadas ao teatro. Por meio desses vídeos, os jogos teatrais ganham uma dimensão objetiva e prática, auxiliando o professor na condução dessas dinâmicas.

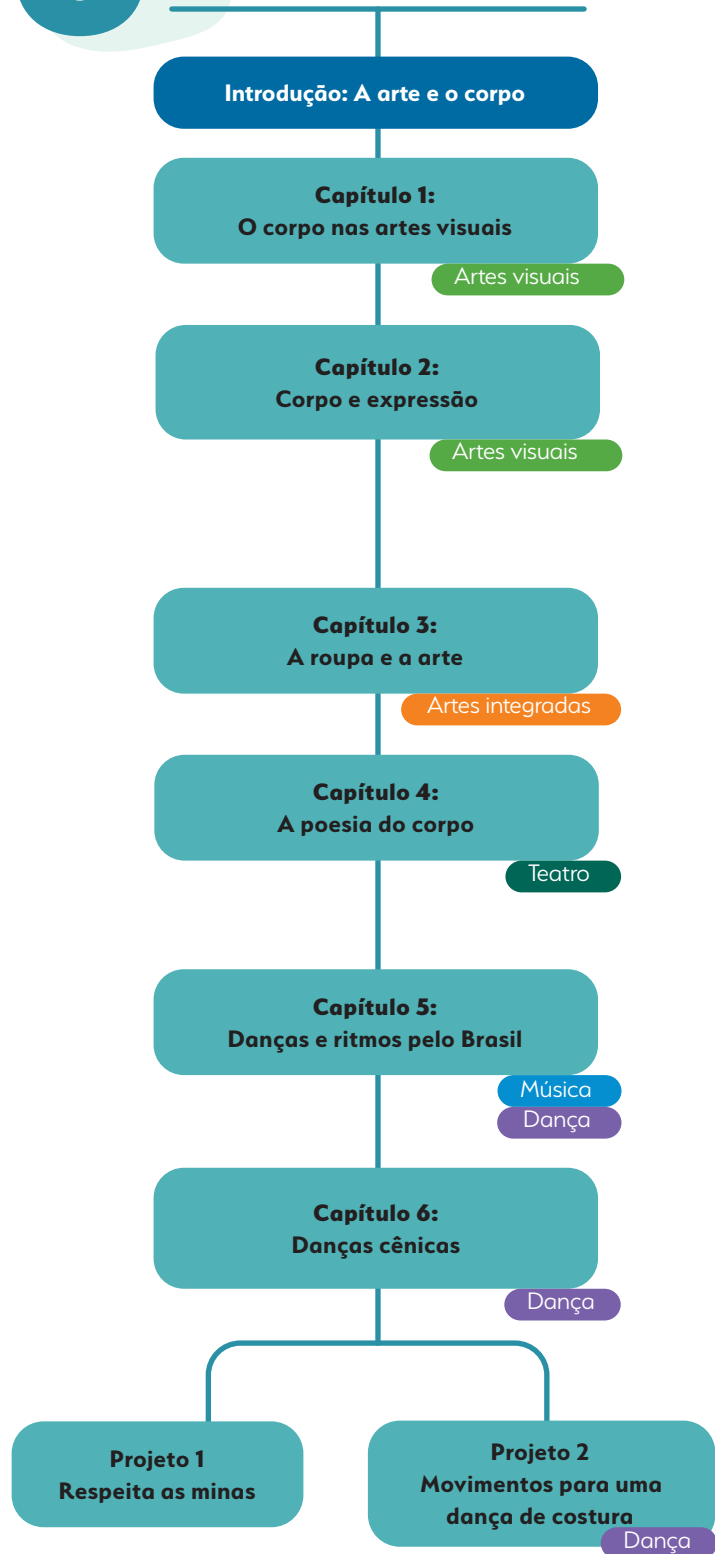
O teatro é a arte da presença e da efemeridade, que acontece através do encontro de corpo presente entre um ator ou uma atriz que representa diante de um público. Dessa forma, registros fotográficos tendem a não fornecer uma dimensão efetiva da potência da linguagem teatral, tornando essa complementação em audiovisual muito importante e possibilitando a apreciação de um elenco em ação, realizando os jogos teatrais. No entanto, é preciso sempre reforçar para os estudantes que não existe um modelo pronto, uma forma correta, de realizar os jogos teatrais, e que, portanto, o que é desempenhado pelo elenco nos vídeos deve ser tomado como uma fonte de inspiração aberta, um incentivo para a prática do jogo teatral por parte da turma, e não como modelos fechados da forma correta de realizar as atividades apresentadas. Para além das regras que o formatam, cada estudante-jogador descobrirá suas formas expressivas teatrais únicas em cada jogo, no desenrolar de cada dinâmica, partindo de suas orientações e premissas.

Diferentemente dos áudios, os vídeos não foram transcritos, pois são todos legendados.

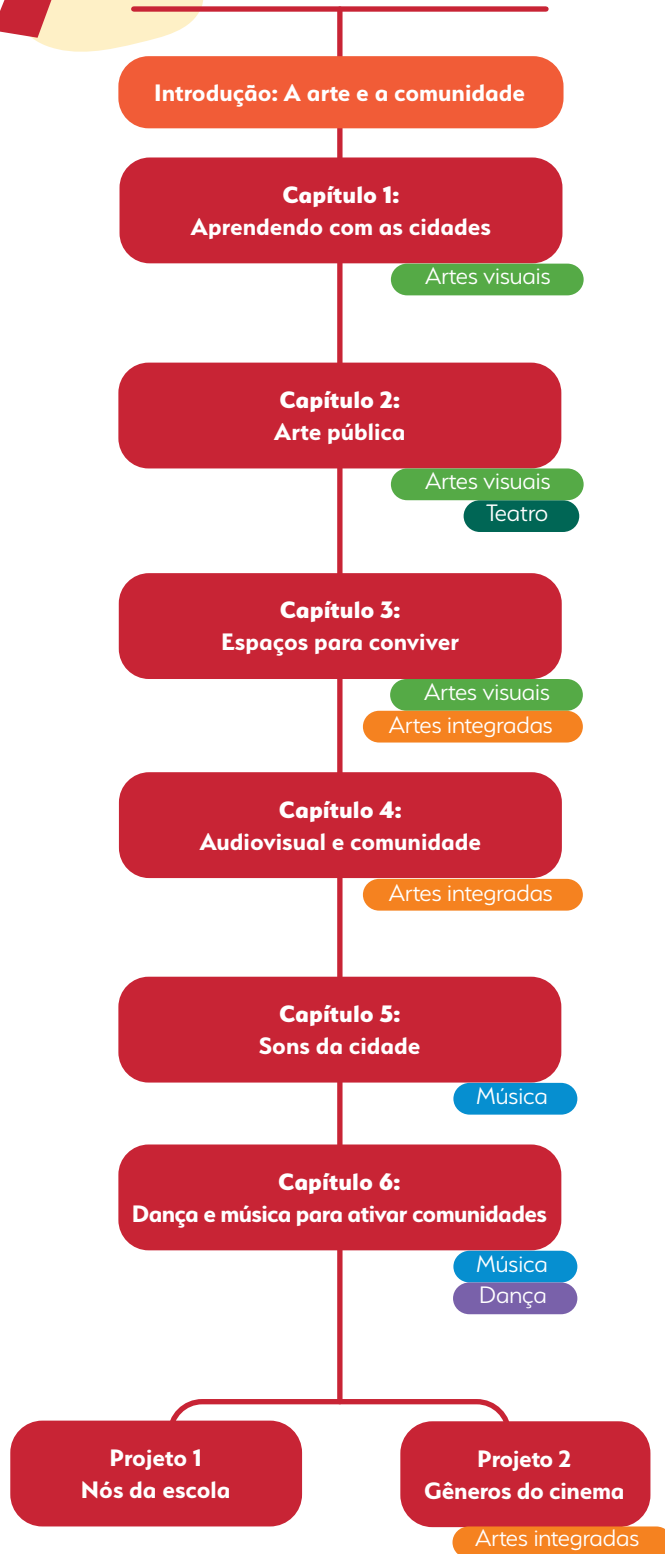
Na tabela a seguir, são apresentadas as indicações dos vídeos para o trabalho com teatro, em cada volume da coleção.

Volume	Capítulo	Página	Título
6º ano	Capítulo 4	78 (faixa 1)	Contextualização sobre expressão do corpo
		94 (faixa 2)	Jogos teatrais: Expressão corporal
7º ano	Capítulo 2	47	Jogos teatrais: Jogando com o espaço
8º ano	Capítulo 3	57	Jogos teatrais: Palavras e narrativa
9º ano	Capítulo 5	112 (faixa 1)	Contextualização do teatro da Grécia antiga
		119 (faixa 2)	Jogos teatrais: Coro cênico

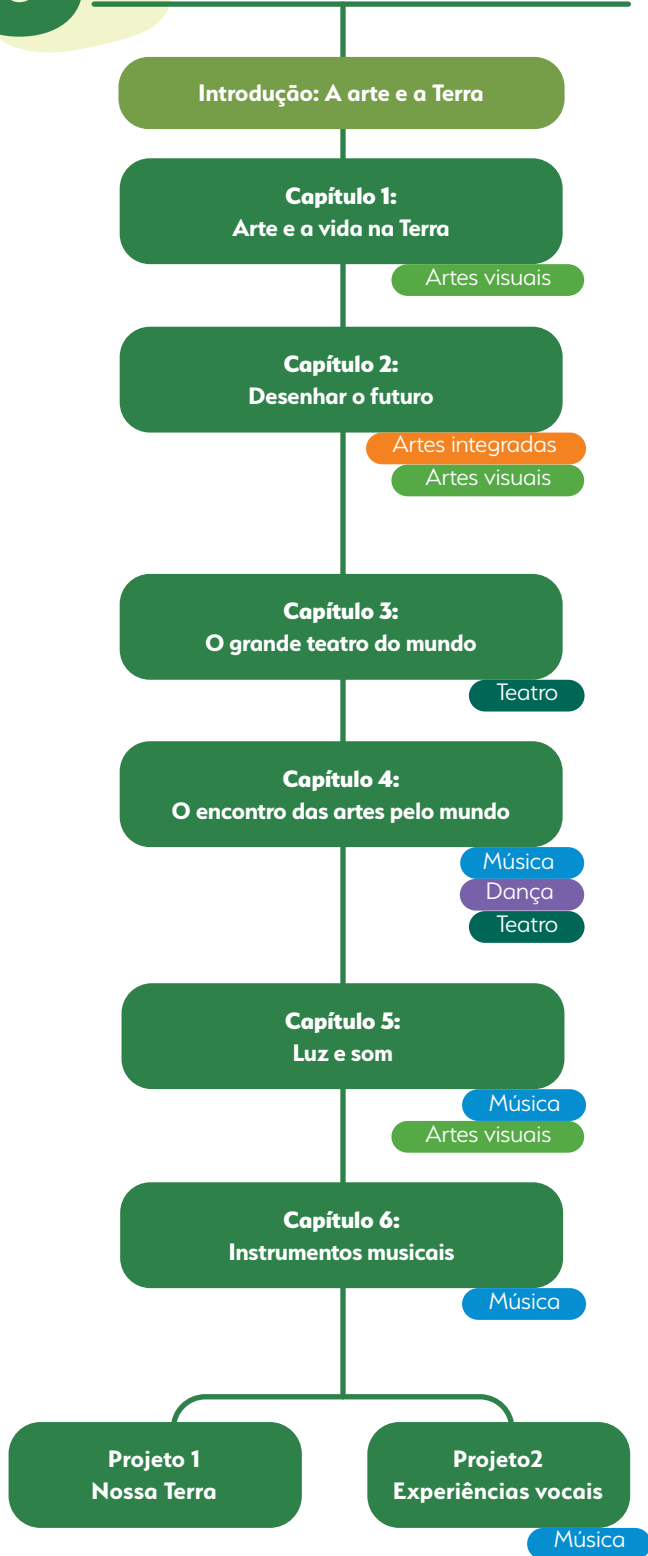
# 6 Corpo (Identidade)



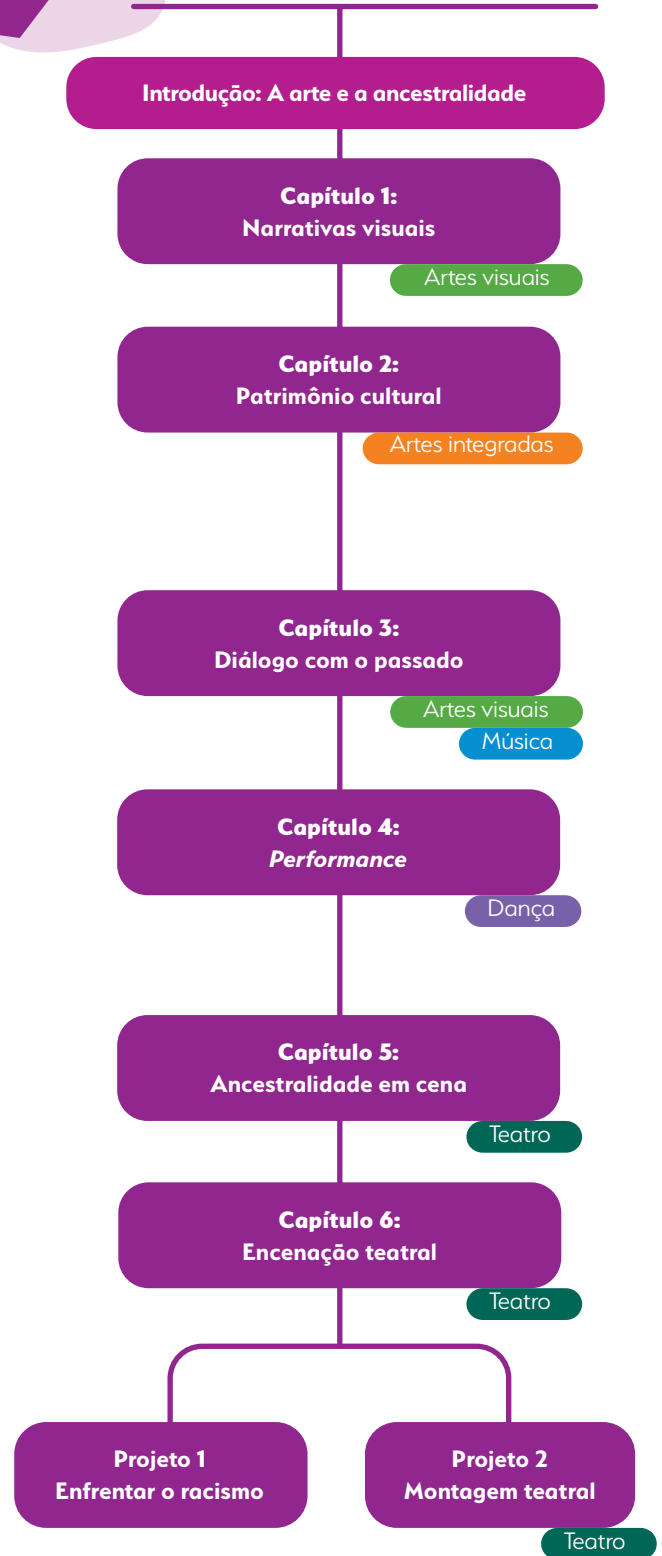
# 7 Comunidade (Coletividade)



# 8 Terra (Relação socioambiental)



# 9 Ancestralidade (Memória)



# Planos de desenvolvimento – 6º ano

A seguir, apresentam-se propostas de planos de desenvolvimento semestral, trimestral e bimestral, com sugestão de cronograma semanal.

Sem.	Trim.	Bim.	Capítulos/ Projetos	Unidades temáticas	Temas	Objetivos
1º semestre	1º trimestre	1º bimestre	Introdução A arte e o corpo	Artes Visuais Dança Música Teatro Artes Integradas	A relação entre o corpo e a arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Introduzir repertório artístico das variadas linguagens, em diversos tempos e territórios, apresentando conceitos e relações da Arte com o corpo humano.</li> <li>Promover o autoconhecimento e a expressão da identidade do estudante.</li> </ul>
			Capítulo 1 O corpo nas Artes Visuais	Artes Visuais	A presença do corpo nas Artes Visuais A representação do corpo Retrato e autorretrato Padrões de beleza Desenho Pensamento computacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar o repertório dos estudantes nas Artes Visuais, em diversos tempos e territórios.</li> <li>Analisar, pesquisar e desenvolver processos de criação que envolvem a representação do corpo, retrato e autorretrato.</li> <li>Debater e problematizar os padrões de beleza.</li> <li>Analisar as formas do pensamento computacional como código e algoritmo e experienciar o uso desse método em atividade de desenho.</li> </ul>
		Capítulo 2 Corpo e expressão	Artes Visuais	A capacidade de expressão visual do corpo Pintura corporal e adornos Relação da expressão da identidade e os adornos Preparo de tintas Padrões e pintura na pele	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar o repertório dos estudantes nas Artes Visuais, em diversos tempos e territórios.</li> <li>Analisar, pesquisar e desenvolver processos de criação que envolvem a pintura corporal e adornos.</li> <li>Debater e problematizar a relação entre identidade, ancestralidade e modos de adorno corporal.</li> <li>Analisar técnicas de preparo de tinta e padrões de pintura, conscientizar-se dos cuidados com a pele.</li> <li>Experienciar o uso dessas técnicas em atividade de pintura corporal.</li> </ul>	
		2º bimestre	Capítulo 3 A roupa e a arte	Artes Integradas	A relação da roupa com a arte Representações, interpretações e expressões através da roupa <i>Design</i> , adereços e cultura Roupa, cultura e arte Técnicas de customização, cultura <i>maker</i> e bordado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar o repertório dos estudantes nas Artes Visuais e <i>design</i> em diversos tempos e territórios.</li> <li>Analisar, pesquisar e desenvolver processos de criação que envolvem a criação de roupas e adereços.</li> <li>Debater e problematizar a relação entre roupa e cultura.</li> <li>Analisar técnicas de customização e o conceito de cultura <i>maker</i>.</li> <li>Experienciar o uso de técnicas de bordado em atividade de customização.</li> <li>Promover ao estudante a experiência de conceber, projetar e elaborar um adereço.</li> <li>Experienciar um desfile e apresentação de objetos concebidos pelos estudantes.</li> </ul>

	Sugestões metodológicas	Usos deste material didático		Estratégias pedagógicas	Parâmetros de avaliação
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar aos estudantes a leitura dos temas da Introdução. Pedir a cada estudante que escolha um conceito para comentar. Debater e complementar as informações, se necessário.</li> <li>Ao final, promover a atividade prática Mapa do corpo.</li> </ul>	<b>Introdução do volume</b>  <b>A arte e o corpo</b>	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de obras e manifestações artísticas</li> <li>Debate coletivo</li> <li>Contextualização temática: corpo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidade de leitura e pensamento crítico</li> <li>Participação nas conversas coletivas</li> <li>Interesse/curiosidade estética</li> </ul>
		<b>Mapa do corpo</b>	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho individual explorando a dimensão da criação e da expressão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diagnóstico: repertório, autoconhecimento e processos de criação nas Artes Visuais</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar aos estudantes a observação da imagem de abertura do capítulo. Conduzir a atividade coletiva <b>Aprender com os sentidos</b>. Promover reflexão e questionamentos no <b>Ateliê de perguntas</b>.</li> <li>Solicitar aos estudantes a leitura dos temas do <b>Painel</b>. Debater e complementar as informações, se necessário. Ao final, promover a atividade prática do <b>Painel</b>.</li> <li>Solicitar a leitura do texto do artista e reflexão em grupo da seção <b>Conversa de artista</b>.</li> </ul>	<b>Abertura do capítulo</b>  <b>Painel</b>  <b>Conversa de artista</b>	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de estesia e reflexão</li> <li>Leitura de obras e manifestações artísticas, elaboração de crítica</li> <li>Contextualização temática: corpo</li> <li>Ensaio prático, experimentação e expressão</li> <li>Leitura de texto e reflexão em grupo</li> <li>Fruição de obras e organização de grupos para pesquisa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação e concentração</li> <li>Interesse pela ampliação de seu próprio repertório</li> <li>Capacidade de leitura e pensamento crítico</li> <li>Apreensão de elementos estéticos e técnicos</li> <li>Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar leitura dos textos do <b>Mundo ao redor</b>, promovendo acesso aos <i>links</i> sugeridos. Organizar grupos para trabalho de pesquisa sugerida.</li> <li>Orientar as pesquisas e organizar as apresentações.</li> <li>Promover e mediar o debate proposto em <b>Hora da troca</b>.</li> <li>Sugerir leitura da seção <b>Teoria e técnica</b> antes da realização das atividades propostas.</li> </ul>	<b>Mundo ao redor</b>  <b>Hora da troca</b>	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa e apresentação dos resultados</li> <li>Reflexão, debate e troca intercultural</li> <li>Leitura de texto para apreensão de conceitos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa</li> <li>Interesse/curiosidade estética</li> <li>Participação nas conversas coletivas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar, orientar e promover as atividades</li> <li>Encerrar o capítulo com a avaliação coletiva dos trabalhos.</li> </ul>	<b>Teoria e técnica</b>  <b>Atividades</b>  <b>Avaliação coletiva</b>	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de criação, expressão e experimentação</li> <li>Avaliação coletiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvimento de processos de criação nas Artes Visuais</li> <li>Participação nas conversas coletivas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar aos estudantes a observação da imagem de abertura do capítulo. Conduzir a atividade coletiva Aprender com os sentidos. Promover reflexão e questionamentos no Ateliê de perguntas</li> <li>Solicitar aos estudantes a leitura dos temas do <b>Painel</b>. Debater e complementar as informações se necessário. Ao final, promover a atividade prática do <b>Painel</b>.</li> <li>Solicitar a leitura do texto do artista e reflexão em grupo da seção <b>Conversa de artista</b>.</li> </ul>	<b>Abertura do capítulo</b>  <b>Painel</b>  <b>Conversa de artista</b>	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de estesia e reflexão</li> <li>Leitura de obras e manifestações artísticas, elaboração de crítica</li> <li>Contextualização temática: corpo e expressão</li> <li>Ensaio prático, experimentação e expressão</li> <li>Leitura de texto e reflexão em grupo</li> <li>Fruição de obras e organização de grupos para pesquisa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação e concentração</li> <li>Interesse pela ampliação de seu próprio repertório</li> <li>Capacidade de leitura e pensamento crítico</li> <li>Apreensão de elementos estéticos e técnicos</li> <li>Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar a leitura dos textos da seção <b>Mundo ao redor</b>, promovendo acesso aos <i>links</i> sugeridos. Organizar grupos para trabalho de pesquisa sugerida.</li> <li>Orientar as pesquisas e organizar as apresentações.</li> <li>Promover e mediar o debate proposto em <b>Hora da troca</b>.</li> <li>Sugerir leitura da seção <b>Teoria e técnica</b> antes da realização das atividades propostas.</li> </ul>	<b>Mundo ao redor</b>  <b>Hora da troca</b>	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa e apresentação dos resultados</li> <li>Reflexão, debate e troca intercultural</li> <li>Leitura de texto para apreensão de conceitos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa</li> <li>Interesse/curiosidade estética</li> <li>Participação nas conversas coletivas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar, orientar e promover as atividades</li> <li>Encerrar o capítulo com a avaliação coletiva dos trabalhos.</li> </ul>	<b>Teoria e técnica</b>  <b>Atividades</b>  <b>Avaliação coletiva</b>	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de criação, expressão e experimentação</li> <li>Avaliação coletiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvimento de processos de criação nas Artes Visuais</li> <li>Participação nas conversas coletivas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar aos estudantes a observação da imagem de abertura do capítulo. Conduzir a atividade coletiva <b>Aprender com os sentidos</b>. Promover reflexão e questionamentos no <b>Ateliê de perguntas</b>.</li> <li>Solicitar aos estudantes a leitura dos temas do <b>Painel</b>. Debater e complementar as informações se necessário. Ao final, promover a atividade prática do <b>Painel</b>.</li> <li>Solicitar a leitura do texto do artista e reflexão em grupo da seção <b>Conversa de artista</b>.</li> </ul>	<b>Abertura do capítulo</b>  <b>Painel</b>  <b>Conversa de artista</b>	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de estesia e reflexão</li> <li>Leitura de obras e manifestações artísticas, elaboração de crítica</li> <li>Contextualização temática: roupa</li> <li>Ensaio prático, experimentação e expressão</li> <li>Leitura de texto e reflexão em grupo</li> <li>Fruição de obras e organização de grupos para pesquisa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação e concentração</li> <li>Interesse pela ampliação de seu próprio repertório</li> <li>Capacidade de leitura e pensamento crítico</li> <li>Apreensão de elementos estéticos e técnicos</li> <li>Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa</li> </ul>

Sem.	Trim.	Bim.	Capítulos/ Projetos	Unidades temáticas	Temas	Objetivos	
1ª semestre	1ª trimestre		Capítulo 3 (continuação)				
	2ª trimestre	2ª bimestre	Capítulo 4 A poesia do corpo	Teatro	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mímica contemporânea no contexto nacional e internacional</li> <li>A expressão corporal mobilizada na expressão teatral</li> <li>As potências singulares que cada corpo carrega</li> <li>Técnicas de mímica objetiva e subjetiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar o repertório dos estudantes em Teatro, especificamente da mímica contemporânea.</li> <li>Investigar a linguagem da mímica de maneira lúdica e criativa, através da mímica objetiva e da mímica subjetiva.</li> <li>Pesquisar diferentes formas de manifestações artísticas realizadas por pessoas com deficiência, compreendendo todos os corpos como portadores de formas únicas de expressividade.</li> <li>Experienciar a expressão corporal através do estudo e prática de técnicas do campo da mímica.</li> <li>Promover a criação de jogos teatrais e dinâmicas de improviso por meio da mímica.</li> </ul>	
2ª semestre		3ª bimestre	Capítulo 5 Danças e ritmos pelo Brasil	Música Dança	<ul style="list-style-type: none"> <li>As danças e as músicas da cultura popular regional do Brasil</li> <li>As relações entre dança, música e identidade na cultura popular do Brasil</li> <li>O corpo e a dança na expressão da pulsação musical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar o repertório dos estudantes sobre expressões da cultura popular com especial foco na dança e na música presentes nessas manifestações.</li> <li>Experienciar os conceitos de pulsação e compasso a partir da relação com o corpo.</li> <li>Debater o caráter histórico e temporal das manifestações das culturas locais.</li> <li>Pesquisar as manifestações artísticas populares da região ou cidade do estudante.</li> <li>Experienciar a marcação da pulsação e o canto.</li> <li>Promover ao estudante a experiência de participar de uma dança de roda e de praticar o improviso em Dança.</li> </ul>	



	Sugestões metodológicas	Usos deste material didático		Estratégias pedagógicas	Parâmetros de avaliação
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar leitura dos textos da seção <b>Mundo ao redor</b>, promovendo acesso aos <i>links</i> sugeridos. Organizar grupos para trabalho de pesquisa sugerida.</li> <li>Orientar as pesquisas e organizar as apresentações.</li> <li>Promover e mediar o debate proposto na seção <b>Hora da troca</b>.</li> <li>Sugerir a leitura da seção <b>Teoria e técnica</b> antes da realização das atividades propostas.</li> </ul>	<b>Mundo ao redor</b>  <b>Hora da troca</b>	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa e apresentação dos resultados</li> <li>Reflexão, debate e troca intercultural</li> <li>Leitura de texto para apreensão de conceitos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa</li> <li>Interesse/curiosidade estética</li> <li>Participação nas conversas coletivas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar, orientar e promover as atividades de customização e concepção de um adereço.</li> <li>Encerrar o capítulo com a avaliação coletiva dos trabalhos.</li> </ul>	<b>Teoria e técnica</b>  <b>Atividades</b>  <b>Avaliação coletiva</b>	2 semanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de criação, expressão e experimentação</li> <li>Avaliação coletiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação nas atividades práticas</li> <li>Desenvolvimento de processos de criação em Artes Visuais</li> <li>Participação nas conversas coletivas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar aos estudantes a observação da imagem de abertura do capítulo. Conduzir a atividade coletiva <b>Aprender com os sentidos</b>. Promover reflexão e questionamentos no Ateliê de perguntas.</li> <li>Solicitar aos estudantes a leitura dos temas do <b>Painel</b>. Debater e complementar as informações se necessário. Ao final, promover a atividade prática do Painel, realizando dois jogos teatrais do campo da mímica.</li> <li>Solicitar a leitura do texto do artista e reflexão em grupo da seção <b>Conversa de artista</b>, relacionando mímica e educação.</li> </ul>	<b>Abertura do capítulo</b>  <b>Painel</b>  <b>Conversa de artista</b>	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de estesia e reflexão</li> <li>Leitura de obras e manifestações teatrais</li> <li>Contextualização temática: mímica e expressão corporal</li> <li>Ensaio prático, experimentação e expressão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação e concentração</li> <li>Interesse pela ampliação de seu próprio repertório em teatro</li> <li>Capacidade de leitura e pensamento crítico</li> <li>Apreensão de elementos estéticos e técnicos do campo da mímica</li> <li>Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar a leitura dos textos da seção <b>Mundo ao redor</b>, promovendo acesso aos <i>links</i> sugeridos.</li> <li>Organizar grupos para o trabalho de pesquisa sugerida, investigando manifestações da mímica e a expressividade do corpo no cotidiano.</li> <li>Orientar as pesquisas e organizar as apresentações.</li> <li>Promover e mediar o debate proposto na seção <b>Hora da troca</b>, refletindo sobre a condição expressiva única que cada corpo carrega.</li> </ul>	<b>Mundo ao redor</b>  <b>Hora da troca</b>	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de texto e reflexão em grupo</li> <li>Fruição de obras e organização de grupos para pesquisa</li> <li>Pesquisa e apresentação dos resultados</li> <li>Reflexão, debate e troca intercultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa</li> <li>Interesse/curiosidade estética</li> <li>Participação nas conversas e experimentações cênicas coletivas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura e contextualização da seção <b>Teoria e técnica</b>, realizando as dinâmicas de mímica subjetiva e mímica objetiva.</li> <li>Organizar, orientar e promover as atividades, realizando dois improvisos teatrais a partir da mímica.</li> <li>Encerrar o capítulo com a avaliação coletiva dos trabalhos, refletindo sobre os processos de criação da turma a partir da expressão corporal.</li> </ul>	<b>Teoria e técnica</b>  <b>Atividades</b>  <b>Avaliação coletiva</b>	2 semanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de texto para apreensão de conceitos, experimentação corporal aplicada dos conceitos</li> <li>Atividade de criação, expressão e experimentação através da mímica objetiva e subjetiva</li> <li>Avaliação coletiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvimento de processos de criação em Teatro, especificamente do campo da mímica contemporânea</li> <li>Participação nas conversas coletivas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar aos estudantes a leitura dos textos e das imagens. Conduzir a atividade coletiva <b>Aprender com os sentidos</b>. Promover reflexão e questionamentos no <b>Ateliê de perguntas</b>.</li> <li>Solicitar aos estudantes a leitura dos temas do <b>Painel</b>. Explorar, nas imagens, a presença dos corpos e do movimento, do figurino e de instrumentos musicais. Debater e complementar as informações, se necessário. Ao final, promover a atividade prática do <b>Painel</b>.</li> <li>Solicitar a leitura do texto do artista e reflexão em grupo da seção <b>Conversa de artista</b>.</li> </ul>	<b>Abertura do capítulo</b>  <b>Painel</b>  <b>Conversa de artista</b>	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de estesia e reflexão</li> <li>Leitura de obras e manifestações artísticas, elaboração de crítica</li> <li>Contextualização temática: cultura popular</li> <li>Ensaio prático, experimentação e expressão</li> <li>Leitura de texto e audição de música e áudios, reflexão em grupo</li> <li>Fruição de obras e organização de grupos para pesquisa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação e concentração</li> <li>Interesse pela ampliação de seu próprio repertório</li> <li>Capacidade de leitura e pensamento crítico</li> <li>Apreensão de elementos estéticos e técnicos</li> <li>Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar leitura dos textos do <b>Mundo ao redor</b>, promovendo acesso aos <i>links</i> sugeridos. Organizar grupos para o trabalho de pesquisa sugerida.</li> <li>Orientar as pesquisas e organizar as apresentações.</li> <li>Promover e mediar o debate proposto em <b>Hora da troca</b>.</li> <li>Sugerir leitura da seção <b>Teoria e técnica</b> antes da realização das atividades propostas.</li> </ul>	<b>Mundo ao redor</b>  <b>Hora da troca</b>	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa e apresentação dos resultados</li> <li>Reflexão, debate e troca intercultural</li> <li>Leitura de texto para apreensão de conceitos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa.</li> <li>Interesse/curiosidade estética</li> <li>Participação nas conversas coletivas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar, orientar e promover as atividades</li> <li>Incentivar o compartilhamento de experiências dos estudantes com expressões da cultura popular.</li> <li>Executar a atividade de dança e música a por meio da ciranda.</li> <li>Encerrar o capítulo com a avaliação coletiva dos trabalhos.</li> </ul>	<b>Teoria e técnica</b>  <b>Atividades</b>  <b>Avaliação coletiva</b>	2 semanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de criação, expressão e experimentação</li> <li>Avaliação coletiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação nas atividades práticas</li> <li>Desenvolvimento de processos de criação em música e dança</li> <li>Participação nas conversas coletivas</li> </ul>

Sem.	Trim.	Bim.	Capítulos/ Projetos	Unidades temáticas	Temas	Objetivos	
2 <sup>a</sup> semestre	2 <sup>a</sup> trimestre	3 <sup>a</sup> bimestre	Capítulo 6 Danças cênicas	Dança	<ul style="list-style-type: none"> <li>As danças cênicas no Brasil e no mundo</li> <li>Distintas relações entre palco e plateia</li> <li>Concepções de Dança como manifestação cênica</li> <li>Elementos do movimento dançado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover reflexões e debates sobre distintas concepções de Dança e de cena.</li> <li>Ampliar o repertório dos estudantes sobre grupos e artistas da dança cênica brasileiros e estrangeiros.</li> <li>Oferecer ferramentas para a leitura de obras de dança cênica.</li> <li>Fortalecer a posição do espectador, estimular a prática criativa da dança.</li> </ul>	
	3 <sup>a</sup> trimestre	4 <sup>a</sup> bimestre	Projeto 1 Respeita as minas	Artes Visuais Dança Música Teatro Artes Integradas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formas de enfrentamento da violência contra meninas e mulheres</li> <li>Arte para fortalecer as lutas femininas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Introduzir repertório artístico das variadas linguagens, em diversos tempos e territórios, apresentando conceitos e relações da arte com os movimentos feministas.</li> <li>Promover o autoconhecimento, trabalho colaborativo, autonomia, iniciativa, e consciência política e social.</li> </ul>	
			Projeto 2 Movimentos para uma dança de costura	Dança	<ul style="list-style-type: none"> <li>Processos de improvisação, composição e criação em Dança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a criação de sequências de dança.</li> <li>Incentivar a experimentação do movimento dançado a partir de diferentes estímulos.</li> <li>Fortalecer a confiança dos estudantes de que são capazes de criar em Dança.</li> <li>Promover o trabalho coletivo na criação em Dança.</li> <li>Experenciar os fatores tempo e espaço no movimento dançado.</li> </ul>	

	Sugestões metodológicas	Usos deste material didático	Estratégias pedagógicas	Parâmetros de avaliação	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar aos estudantes a leituras dos textos e das imagens. Conduzir a atividade coletiva <b>Aprender com os sentidos</b>. Promover reflexão e questionamentos no <b>Ateliê de perguntas</b>.</li> <li>Solicitar aos estudantes a leitura dos temas do <b>Painel</b>. Explorar, nas imagens, a presença dos corpos e do movimento, do figurino e de instrumentos musicais. Debater e complementar as informações, se necessário. Ao final, promover a atividade prática do <b>Painel</b>.</li> <li>Solicitar leitura do texto do artista e reflexão em grupo da seção <b>Conversa de artista</b>.</li> </ul>	<b>Abertura do capítulo</b> <b>Painel</b> <b>Conversa de artista</b>	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de estesia e reflexão</li> <li>Leitura e análise de obras de Dança</li> <li>Contextualização temática: dança cênica</li> <li>Ensaio prático, experimentação e expressão</li> <li>Leitura de texto e reflexão em grupo</li> <li>Fruição de obras e organização de grupos para pesquisa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação e concentração</li> <li>Interesse pela ampliação de seu próprio repertório</li> <li>Capacidade de leitura e pensamento crítico</li> <li>Apreensão de elementos estéticos e técnicos</li> <li>Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar a leitura dos textos da seção <b>Mundo ao redor</b>, promovendo acesso aos <i>links</i> sugeridos. Organizar grupos para trabalho de pesquisa sugerida.</li> <li>Orientar as pesquisas e organizar as apresentações.</li> <li>Promover e mediar o debate proposto na seção <b>Hora da troca</b>.</li> <li>Sugerir a leitura da seção <b>Teoria e técnica</b> antes da realização das atividades propostas.</li> </ul>	<b>Mundo ao redor</b> <b>Hora da troca</b>	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa e apresentação dos resultados</li> <li>Reflexão, debate e troca intercultural</li> <li>Leitura de texto para apreensão de conceitos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa</li> <li>Interesse/curiosidade estética</li> <li>Participação nas conversas coletivas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar, orientar e promover as atividades</li> <li>Incentivar o compartilhamento de experiências dos estudantes com expressões da cultura popular.</li> <li>Executar a atividade de dança e música por meio da ciranda.</li> <li>Encerrar o capítulo com a avaliação coletiva dos trabalhos.</li> </ul>	<b>Teoria e técnica</b> <b>Atividades</b> <b>Avaliação coletiva</b>	2 semanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de criação, expressão e experimentação do movimento dançado</li> <li>Avaliação coletiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação nas atividades práticas</li> <li>Desenvolvimento de processos de criação em Dança</li> <li>Participação nas conversas coletivas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Empregar o uso de metodologia ativa.</li> <li>Solicitar aos estudantes a reflexão sobre o tema do projeto. Conduzir a atividade coletiva de sensibilização. Debater sobre as perguntas disparadoras.</li> <li>Solicitar aos estudantes a leitura dos textos e apreciação das imagens da <b>Estação 1</b>.</li> </ul>	<b>1º Passo</b> <b>2º Passo</b> <b>Estação 1</b>	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualização temática: violência contra meninas e mulheres</li> <li>Reflexão e troca intercultural</li> <li>Atividade de estesia e reflexão</li> <li>Leitura, reflexão, elaboração de crítica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interesse, participação e concentração</li> <li>Capacidade de leitura e pensamento crítico</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar aos estudantes a busca de referências visuais, musicais, verbais, corporais.</li> <li>Solicitar aos estudantes a leitura dos textos e apreciação das imagens da <b>Estação 2</b>.</li> <li>Ajudar os estudantes a se organizar em grupos.</li> <li>Promover os debates e entrosamento do grupo.</li> </ul>	<b>3º Passo</b> <b>Estação 2</b> <b>4º Passo</b>	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa e apresentação dos resultados</li> <li>Leitura de obras, audição de música e áudios e apreciação de manifestações artísticas</li> <li>Auto-organização, debate intercultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apreensão de elementos estéticos e técnicos</li> <li>Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orientar os grupos sobre as ferramentas de trabalho.</li> <li>Solicitar aos estudantes a leitura dos textos e apreciação das imagens e <i>links</i> do repertório das variadas linguagens.</li> <li>Ajudar os estudantes a conceber suas próprias trilhas inspirados nas trilhas sugeridas.</li> <li>Promover atividade de troca e avaliação dos projetos entre os grupos.</li> <li>Orientar e incentivar os grupos nos caminhos de finalização dos projetos.</li> <li>Organizar com os estudantes as apresentações.</li> <li>Promover os debates de avaliação coletiva dos projetos.</li> </ul>	<b>Estação 3</b> <b>5º Passo</b> <b>6º Passo</b> <b>7º Passo</b> <b>Estação 4</b> <b>8º Passo</b> <b>9º Passo</b>	2 semanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de instruções</li> <li>Trabalho em grupo de pesquisa</li> <li>Leitura de textos e fruição de obras</li> <li>Avaliação coletiva do processo</li> <li>Trabalho colaborativo</li> <li>Avaliação coletiva final</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concepção de processos criativos em variadas linguagens</li> <li>Participação nas atividades práticas</li> <li>Atitude colaborativa</li> <li>Pensamento criativo</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conduzir os estudantes pelas etapas previstas e descritas no projeto, explorar cada etapa de acordo com a necessidade do grupo.</li> </ul>	<b>Pesquisa e reflexão</b> <b>Parte 1</b> <b>Parte 2</b> <b>Parte 3</b> <b>Parte 4</b> <b>Ensaiai</b> <b>Apresentar a dança</b>	4 semanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exploração do movimento dançado por meio de improvisações</li> <li>Trabalhos de composição em grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação nas diferentes etapas da proposta, nas atividades individuais e em grupo</li> <li>Colaboração nas propostas coletivas</li> </ul>

## Caderno da BNCC para consulta do professor

Competências da Base Nacional Comum Curricular		
Competências Gerais da BNCC	Competências Específicas de Linguagens	Competências Específicas de Arte
<p><b>1.</b> 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.</p> <p><b>2.</b> 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.</p> <p><b>3.</b> Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p><b>4.</b> Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p><b>5.</b> 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.</p> <p><b>6.</b> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p><b>1.</b> Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.</p> <p><b>2.</b> Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.</p> <p><b>3.</b> Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</p> <p><b>4.</b> Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.</p> <p><b>5.</b> Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>	<p><b>1.</b> Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.</p> <p><b>2.</b> 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.</p> <p><b>3.</b> Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.</p> <p><b>4.</b> Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, resignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.</p> <p><b>5.</b> Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.</p> <p><b>6.</b> Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.</p> <p><b>7.</b> Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.</p>

## Competências da Base Nacional Comum Curricular

Competências Gerais da BNCC	Competências Específicas de Linguagens	Competências Específicas de Arte
<p><b>7.</b> Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p><b>8.</b> Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p> <p><b>9.</b> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p><b>10.</b> Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	<p><b>6.</b> 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.</p>	<p><b>8.</b> Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.</p> <p><b>9.</b> Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.</p>

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SED, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 jun. 2022.

## As habilidades de Arte na BNCC

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
<b>Artes visuais</b>	Contextos e práticas	<p><b>(EF69AR01)</b> Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p><b>(EF69AR02)</b> Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.</p> <p><b>(EF69AR03)</b> 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 da linguagem	<p><b>(EF69AR04)</b> Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.</p>
	Materialidades	<p><b>(EF69AR05)</b> Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, <i>performance</i> etc.).</p>
	Processos de criação	<p><b>(EF69AR06)</b> 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><b>(EF69AR07)</b> Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.</p>
	Sistemas da linguagem	<p><b>(EF69AR08)</b> Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, <i>designer</i>, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.</p>
<b>Dança</b>	Contextos e práticas	<p><b>(EF69AR09)</b> Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.</p>
	Elementos da linguagem	<p><b>(EF69AR10)</b> 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><b>(EF69AR11)</b> 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><b>(EF69AR12)</b> Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.</p> <p><b>(EF69AR13)</b> 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><b>(EF69AR14)</b> 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><b>(EF69AR15)</b> Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.</p>

## As habilidades de Arte na BNCC

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
<b>Música</b>	Contextos e práticas	<p><b>(EF69AR16)</b> Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p><b>(EF69AR17)</b> Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.</p> <p><b>(EF69AR18)</b> Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.</p> <p><b>(EF69AR19)</b> Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.</p>
	Elementos da linguagem	<b>(EF69AR20)</b> 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	<b>(EF69AR21)</b> 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	<b>(EF69AR22)</b> 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	<b>(EF69AR23)</b> 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.
<b>Teatro</b>	Contextos e práticas	<p><b>(EF69AR24)</b> Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.</p> <p><b>(EF69AR25)</b> Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.</p>
	Elementos da linguagem	<b>(EF69AR26)</b> Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.
	Processos de criação	<p><b>(EF69AR27)</b> Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.</p> <p><b>(EF69AR28)</b> Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.</p> <p><b>(EF69AR29)</b> Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.</p> <p><b>(EF69AR30)</b> Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.</p>

## As habilidades de Arte na BNCC

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
<b>Artes integradas</b>	Contextos e práticas	<b>(EF69AR31)</b> Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
	Processos de criação	<b>(EF69AR32)</b> Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
	Matrizes estéticas e culturais	<b>(EF69AR33)</b> Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).
	Patrimônio cultural	<b>(EF69AR34)</b> Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
	Arte e tecnologia	<b>(EF69AR35)</b> 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.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SED, 2017.  
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 jun. 2022.



## Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte na educação: interterritorialidade, interdisciplinaridade e outros inter. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian. *Interterritorialidade, mídias, contextos e educação*. São Paulo: Sesc; Senac, 2008. p. 23-24.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (org.). *A abordagem triangular no ensino das artes visuais e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC/SED, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- CAIROLI, Thaís Ribeiro Matias (2016). *Adolescentes, música e identidade: subsídios para a educação musical nessa fase da vida baseada nas ideias de Koellreutter*. 2016. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura – Música) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/155478>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 1997.
- CANCLINI, Néstor García. *A sociedade sem relato: antropologia e estética da iminência*. São Paulo: Edusp, 2012.
- CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação, interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.
- CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. *Multiculturalismo: diferenças e práticas culturais*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, C. A.; PERES, S. O.; BRAGA, C. N.; CARDOSO, M. L. M. (org.). *Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio*. 1. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2011. p. 34-49.
- CARDOSO JUNIOR, Wilson. *A interculturalidade no ensino de artes visuais do Colégio Pedro II*. (Tese). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2017.
- CARLETO, Simone. *Práxis da atoriedade na formação de atores e atrizes*. Guarulhos, SP: Carleto Editorial, 2021.
- ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. Campinas: Verus, 2010.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, 2006.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- GUINSBURG, Jacob. *Da cena em cena: ensaios de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- GUINSBURG, Jacob; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariangela Alves de. *Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva: Sesc-SP, 2009.
- HAN, B. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de. “O papel do homem no feminismo é se desconstruir”, diz Heloisa Buarque de Hollanda – entrevista a Fábio Prikladnick. *Revista Gauchazh*, 5 abr. 2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2018/04/o-papel-do-homem-no-feminismo-e-se-desconstruir-diz-heloisa-buarque-de-hollanda-cjfmrlszv06s101ph9zj5prbs.html>. Acesso em: 14 maio 2018.
- INSTITUTO UNIBANCO E INSPER. *Perda de aprendizagem na pandemia*. São Paulo: 2021. Disponível em: [https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/89499b7c-6c99-4333-937d-1d94870d3181?utm\\_source=site&utm\\_campaign=perda\\_aprendizagem\\_pandemia](https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/89499b7c-6c99-4333-937d-1d94870d3181?utm_source=site&utm_campaign=perda_aprendizagem_pandemia). Acesso em: 8 jun. 2022.
- MARTINS, Carlos H. dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Revista do Centro de Educação*. Santa Maria: UFSM, 2011, v. 36, n. 1, p. 43-56.
- MASCELANI, Angela. Entrevista, 2012. Disponível em: [http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/entrevista\\_angela\\_mascelani.pdf](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/entrevista_angela_mascelani.pdf). Acesso em: 8 jun. 2022.
- MATE, Alexandre (org.). *Teatro de grupo na cidade de São Paulo e na grande São Paulo: criações coletivas, sentidos e manifestações em processo de lutas e de travessias*. São Paulo: Lucias, 2020.
- MATOS, Lúcia. *Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos*. Salvador: EdUFBA, 2012.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MONTEIRO, Marianna. *Dança popular: espetáculo e devoção*. São Paulo: Terceiro Nome, 2011.
- MORIN, Edgar. *Ensinar a viver*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.
- MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. *A inteligência da complexidade*. Uberaba: Fundação Peirópolis, 2000.
- MUDIMBE, Valentin Yves. *A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Mangualde: Edições Pedagogo; Luanda: Edições Mulemba, 2013.
- PEDROSA, Mário. A passagem do verbal ao visual. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 23 mar. 1967. In: Mundo, homem, arte em crise. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- PENTEADO, Andrea; CARDOSO JUNIOR, Wilson. Arte, cultura e sujeitos nas escolas: os lugares de poder. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Curriculos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 214-253.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2007.
- RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- SALORT, Ramón Cabrera. Abordaje triangular desde un episteme decolonial. *Revista Gearte*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 181-191, maio/ago. 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; HISSA, Cássio E. Viana. Transdisciplinaridade e ecologia de saberes. In: HISSA, Cássio E. Viana (org.). *Conversações: de artes e de ciências*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- SCHAFFER, Raymond Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. Reflexões sobre a dimensão social da música entre os jovens. *Comunicação & Educação*, v. 14, n. 1, p. 15-22, 2009.
- SISS, Ahyas. *Educação, cidadania e multiculturalismo*. 26ª Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Poços de Caldas (MG). Grupo de Trabalho 23. 2003.
- SORDI, Mara Regina L. de; SAMPAIO, Sueli Fátima. O portfólio como recurso de avaliação e seu potencial emancipatório: novos olhares, novos sentidos pedagógicos. In: IV Congresso Internacional Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona, 2006.
- SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- VICTORIO FILHO, Aldo. Ensino da arte hoje: desafios, sentidos e sintonias. 31ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu (MG), outubro de 2008. Disponível em: <http://31reuniaio.anped.org.br/1trabalho/GE01-4907--Int.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2018.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.) *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

## Bibliografia comentada sobre arte-educação

ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de; KOUDELA, Ingrid Dormien. *Léxico da pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva; SP Escola de Teatro, 2015.

Composta de dezenas de verbetes escritos por diferentes pesquisadores, essa publicação reúne um repertório de consulta e referência para diferentes áreas e conceitos ligados ao campo do teatro-educação.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

Esse livro, organizado pela pensadora da Arte/Educação Ana Mae Barbosa, reúne textos de 28 especialistas de diferentes países, como Nigéria, Canadá e Brasil. Entre os temas abordados, estão a interculturalidade e a interdisciplinaridade no ensino de Arte. BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

Com um compilado de dezenas de técnicas teatrais do Teatro do Oprimido, desenvolvidas ao longo de 50 anos por Augusto Boal, esse livro oferece um conjunto de jogos teatrais voltados para a formação de atores e não atores.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Editora 34, 2019.

Essa publicação, traduzida para as principais línguas do Ocidente e do Oriente, apresenta a metodologia do Teatro do Oprimido, desenvolvida pelo teatrólogo Augusto Boal, e fala sobre o processo de desenvolvimento, os fundamentos técnicos e teóricos dessa abordagem teatral.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

Esse livro, organizado por Vera Candau e Antonio Flávio Moreira, traz textos variados que discutem a questão da identidade e da diversidade cultural na comunidade escolar, nas práticas pedagógicas e na construção dos currículos.

CIAVATTA, Lucas. O Passo e as lições do corpo. In: *Música na Escola: caminhos e possibilidades para a educação básica*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015. (Educação em rede; v. 4)

Ao defender que as lacunas sobre o ensino do ritmo partem da ausência do envolvimento do corpo no processo de educação musical, Lucas Ciavatta apresenta algumas das bases do método brasileiro de educação musical O Passo, de sua autoria.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

O livro, publicado originalmente em 1934, reúne uma série de palestras do filósofo estadunidense na Universidade de Harvard. Dewey analisa a relação da obra de arte e o espectador, enfatizando a importância da experiência e do diálogo estético que pode ser estabelecido nesse encontro.

FARIA, João Roberto (org.). *História do teatro brasileiro*, v. 1: Das origens ao teatro profissional da primeira metade do século XX. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FARIA, João Roberto (org.). *História do teatro brasileiro*, v. 2: Do Modernismo às tendências contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2013.

Composta de dois volumes e contando com a colaboração de diversos pesquisadores, essa publicação reúne um amplo e profundo panorama da História do teatro brasileiro, considerando diferentes épocas e modos de fazer atravessados pela arte teatral no cenário nacional ao longo do tempo.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2012.

Os textos reunidos nesse livro trazem debates sobre os desafios presentes na prática interdisciplinar na educação, tais como: formação dos professores e os modos de trabalhar com novos conhecimentos e práticas na dinâmica escolar.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Trata-se do último livro escrito pelo pensador da educação Paulo Freire, em que ele reúne e sintetiza as ideias que defendeu ao longo da vida e expressa sua crença no potencial de uma educação amorosa.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é caleidoscópio*. Porto Alegre: Penso, 2017.

Essa obra relata as experiências de escolas na Espanha que optaram por abordar os conteúdos e temas do currículo por meio de projetos de trabalho, tornando os estudantes protagonistas de seus processos formativos.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

O desejo de fortalecer as dimensões transgressoras do entusiasmo e da celebração nas salas de aula motivou a autora a reunir em livro esses ensaios, escritos em momentos diferentes de sua carreira. Seu encontro com o pensamento de Freire foi determinante para a afirmação do ato de ensinar como uma aposta na alegria, na esperança e na transformação.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação educacional escolar: estudos e proposições*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Nessa obra, Luckesi aborda de modo crítico as práticas de avaliação escolar, chamando a atenção para a característica puramente classificatória desse modelo que deixa de lado a possibilidade de usar a avaliação como prática efetiva de apoio ao processo formativo dos estudantes.

MARQUES, Isabel. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. *A abordagem triangular no ensino das artes visuais e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

Trazendo a abordagem triangular para refletir sobre o ensino de dança, nesse artigo Isabel Marques desdobra e discute as várias dimensões do conhecimento em dança para o contexto escolar.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

Nesse livro, Edgar Morin explora o conceito de complexidade como um tecido de acontecimentos, ações, interações, acasos que constituem o nosso mundo fenomenológico. O pensador propõe o desafio de operar com o conhecimento por meio da ambiguidade e da incerteza.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

As diferentes lógicas que baseiam as práticas de avaliação na sala de aula e que impactam os processos de ensino-aprendizagem, as inter-relações de toda a comunidade escolar e de famílias e a escola são apresentadas e discutidas nesse livro.

QUIROGA, Fernando Lionel; VITALE, Maria Sílvia de Souza. O adolescente e suas representações sociais: apontamentos sobre a importância do contexto histórico. *Physis: revista de saúde coletiva*, v. 23, n. 3, p. 863-878, 2013.

Esse artigo explora a hipótese de se entender a adolescência como uma fase legítima, que tem um presente e é socialmente representada, em oposição à ideia de um período transitório entre a infância e a vida adulta.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. *Psicologia do desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência*. EPU, São Paulo, v. 4, p. 11-20, 1982.

O livro é o quarto e último volume de uma série dos autores sobre Psicologia do Desenvolvimento e tem por foco aspectos psicológicos do desenvolvimento da criança e do adolescente em idade escolar. No que concerne ao desenvolvimento emocional do adolescente, o texto destaca a adolescência como invenção cultural, bem como sua relevância no processo de organização da identidade.

ROCHA, Thereza. *O que é dança contemporânea?: uma aprendizagem e um livro de prazeres*. Salvador: Conexões Criativas, 2016.

Neste livro-jogo, a autora convida à reflexão sobre possíveis sentidos do que se entende por dança contemporânea, guiando o leitor por textos, imagens e experiências.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

Com o intuito de apoiar educadores na jornada do teatro-educação, essa publicação oferece um repertório de jogos teatrais para serem desempenhados em sala de aula, com exemplos, variações e descrições didáticas de cada dinâmica.

SANTOS, Regina M. Simão; DIDIER, Adriana Rodrigues; VIEIRA, Elaine Maria; ALFONZO, Neila Ruiz. Pensar música, cultura e educação hoje. In: *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 211-232.

O capítulo integra o livro *Música, cultura e educação*, publicação que dialoga com o marco institucional da implementação da música na escola básica brasileira. O capítulo 7, em especial, desenvolve ideias sobre cultura, conhecimento, currículo e identidade na prática musical escolar diante dos desafios do mundo contemporâneo.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

A partir da compreensão da música como objeto de significado em seu contexto social, o autor investiga as camadas das experiências em música e, a partir delas, constrói princípios fundamentais para educadores de qualquer contexto de ensino musical.

# MOSAICO

## Arte

CORPO



### Maria Beatriz Alves Meira

Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (USP).

Foi professora assistente da Pontifícia Universidade Católica de Santos (PUC-Santos) e do curso de Multimeios da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Trabalhou como ilustradora, artista gráfica e cenógrafa em projetos na área de Educação e Teatro.

Foi coordenadora pedagógica na Universidade das Quebradas, curso de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Autora de livros didáticos e paradidáticos na área de Arte.

### Rafael Vicente Ferreira

Mestre em Arte Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp-SP).

Pós-graduado em Roteiro pela Fundação Armando Álvares Penteado (Faap-SP).

Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (USP).

Atuou como professor de teatro e percussão em escolas públicas e particulares.

Realizou oficinas no Caps do SUS e no Serviço de Medida Socioeducativa em São Paulo.

Teatrista do Coletivo de Galochas.

Autor e ilustrador de livros na área de Arte e Teatro.

### Silvia Camara Soter da Silveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Mestra em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio-RJ).

Bacharela em Comunicação Visual pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e em Dança pela Universidade de Paris 8.

Dramaturgista, crítica de dança e professora da Faculdade de Educação da UFRJ.

Organizadora e autora de diversas publicações na área de Corpo e Dança.

### Taiana de Araújo Machado

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Licenciada em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio-RJ).

Professora em escolas particulares e em projetos culturais na rede municipal do Rio de Janeiro.

Professora associada ao Instituto d'O Passo.

Preparadora vocal e professora de canto em grupos teatrais e corais.

3ª edição, São Paulo, 2022



editora scipione



editora scipione

**Direção executiva:** Flávia Bravin

**Direção de negócio:** Volnei Korzenieski

**Gestão editorial:** Alice Ribeiro Silvestre

**Gestão de planejamento:** Eduardo Kruel Rodrigues

**Gestão de projeto digital:** Tatianny Renó

**Gestão de área:** Marina Sandron Lupinetti

**Coordenação de área:** Renato Malkov

**Edição:** Leve Soluções Editoriais Ltda., Rogério Fernandes Cantelli (digital)

**Assessoria técnico-pedagógica:** Bárbara Castro e  
Ricardo Elia Magalhães

**Planejamento e controle de produção:** Vilma Rossi, Camila Cunha,  
Adriana Souza e Isabela Salustriano

**Revisão:** Leve Soluções Editoriais Ltda.

**Arte:** Claudio Faustino (ger.), Erika Tiemi Yamauchi (coord.),  
Leve Soluções Editoriais Ltda. (edição de arte e diagramação)

**Iconografia e tratamento de imagens:** Roberto Silva (ger.),  
Douglas Cometti e Evelyn Torrecilla (pesquisa iconográfica),  
Emerson de Lima (tratamento de imagens)

**Direitos autorais:** Fernanda Carvalho (coord.), Emília Yamada,  
Erika Ramires e Carolyne Ribeiro

**Licenciamento de conteúdos de terceiros:**  
Leve Soluções Editoriais Ltda.

**Ilustrações:** Andrés Sandoval, Catarina Bessell, Joana Resek e RJP

**Design:** Noctua Art (proj. gráfico e Manual do Professor), Flávia Dutra (capa)

**Ilustração de capa:** Catarina Bessell

**Pré-impressão:** Alessandro de Oliveira Queiroz, Pamela Pardini Nicastro,  
Debora Fernandes, Fernanda de Oliveira e Valmir da Silva Santos

**Todos os direitos reservados por Editora Scipione S.A.**

Alameda Santos, 960, 4º andar, setor 2

Cerqueira César – São Paulo – SP – CEP 01418-002

Tel.: 4003-3061

www.edocente.com.br

atendimento@aticascipione.com.br

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Mosaico Arte : Corpo : 6º ano / Beá Meira... [et al]. --  
3. ed. -- São Paulo : Scipione, 2022.  
(Mosaico Arte)

Outros autores: Rafael Presto, Sílvia Soter, Talana Machado  
Bibliografia  
Suplementado pelo manual do professor  
ISBN 978-65-5763-233-8 (aluno)  
ISBN 978-65-5763-234-5 (professor)

1. Arte (Ensino fundamental - Anos finais) I. Meira, Beá

22-2440 CDD 372.5

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

2022

Código da obra CL 720133

CAE 802053 (AL) / 802054 (PR)

3ª edição

1ª impressão

De acordo com a BNCC.



Enviamos nossos melhores esforços para localizar e indicar adequadamente os créditos dos textos e imagens presentes nesta obra didática. Colocamo-nos à disposição para avaliação de eventuais irregularidades ou omissões de créditos e consequente correção nas próximas edições. As imagens e os textos constantes nesta obra que, eventualmente, reproduzam algum tipo de material de publicidade ou propaganda, ou a ele façam alusão, são aplicados para fins didáticos e não representam recomendação ou incentivo ao consumo.

Impressão e acabamento

# APRESENTAÇÃO

Estudante, seja bem-vindo!

Nesta coleção, você será convidado a trocar ideias com os colegas e o professor sobre obras, artistas, processos criativos e técnicas do mundo da arte. Assim, você vai ampliar seu repertório em diversas linguagens artísticas e descobrir que convive com a arte todos os dias e em todos os lugares. Vai perceber que, por meio dela, você pode transformar seu cotidiano.

Cada capítulo da obra foi concebido pensando em fortalecer seu envolvimento com a arte, estimular sua criatividade e promover debates. Com eles, espera-se que você possa ampliar sua visão de mundo, expressar-se e trazer para a escola seu universo cultural. As atividades propostas vão enriquecer sua expressão nas linguagens da dança, da música, do teatro, das artes visuais e nas diversas artes integradas.

Cada volume desta coleção aborda um tema transdisciplinar; corpo, comunidade, Terra e ancestralidade. Tendo um desses temas como fio condutor, nos quatro anos você vai se aproximar de todas as linguagens artísticas e experimentar suas práticas.

Esta viagem pelo universo da arte muitas vezes é prazerosa; outras, incômoda. Esperamos que ela desafie você a conhecer melhor o mundo e a si mesmo e que lhe possibilite novas formas de agir na sociedade.

Os autores

# Conheça seu livro

Esta coleção é formada por quatro volumes, todos com a mesma organização. Em cada volume, você vai explorar um tema sob diferentes perspectivas.

## INTRODUÇÃO

### Introdução

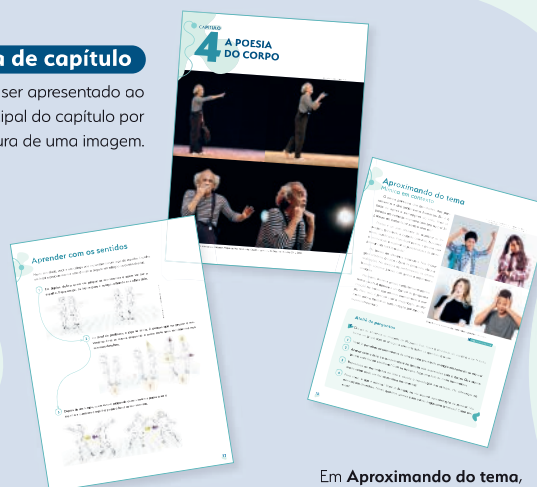
Você vai observar obras de diferentes épocas e culturas, que introduzem o tema do volume.



## CAPÍTULOS 1 a 6

### Abertura de capítulo

Você vai ser apresentado ao tema principal do capítulo por meio da leitura de uma imagem.



Em **Aprender com os sentidos**, você vai participar de atividades sensoriais e lúdicas para explorar esse tema.

Em **Aproximando do tema**, você vai começar a discutir o tema do capítulo, responder a questões sobre ele e formular perguntas também.

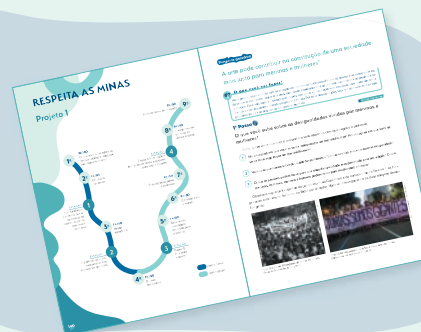
Aproximação do tema e sensibilização

## PROJETOS 1 e 2

### Respeita as minas

#### Projeto 1

Você vai refletir sobre a desigualdade de gênero e como combatê-la por meio da arte.





### Painel

Você vai explorar imagens de obras variadas que se relacionam com o tema, finalizando com uma ação artística.



### Conversa de artista

Você vai conversar com os colegas sobre o trabalho de um dos artistas do Painel a partir de depoimentos.

Contato com diferentes perspectivas, obras e artistas



### Mundo ao redor

Você vai pesquisar e coletar informações em fontes diversas, desde as digitais até os saberes locais.

### Hora da troca

Você vai debater assuntos atuais e complexos com base em provocações feitas por um conjunto de obras.



### Teoria e técnica

Você vai conhecer conceitos teóricos, técnicas, materiais e procedimentos que vão ajudá-lo a desenvolver habilidades variadas.

Debate, pesquisa e consolidação de conhecimentos

### Explore

Nos boxes **Explore**, você vai encontrar sugestões de livros, filmes e sites para ampliar seus conhecimentos.



### Atividades

Você vai fazer atividades que dialogam com o percurso do capítulo.

Experimentação e produção de sua própria arte

## Movimentos para uma dança de costura

### Projeto 2

Você vai fazer uma experimentação de dança com base na observação dos movimentos de uma máquina de costura.



# Sumário

INTRODUÇÃO

## A ARTE E O CORPO, 10

- 12 Afeto
- 12 Beleza
- 13 Anatomia
- 13 O corpo pensa?
- 14 Movimento
- 15 Saúde
- 15 Esporte
- 16 Consciência
- 16 O corpo ama?
- 17 Diferenças
- 18 O som do corpo
- 18 Gesto
- 19 Morte
- 19 Mapa do corpo



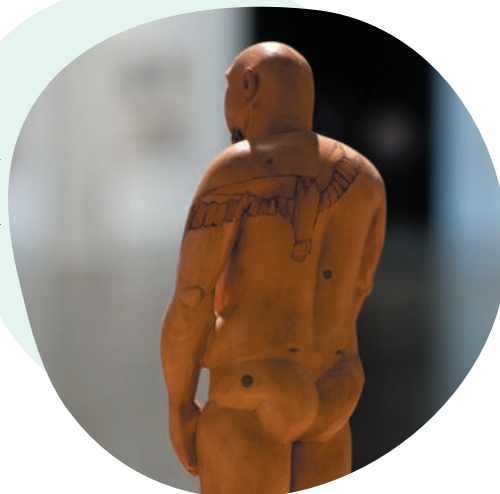
Nego Júnior/Arquivo do fotógrafo

CAPÍTULO

## 1 O CORPO NAS ARTES VISUAIS, 20

- 21 Aprender com os sentidos
- 22 Aproximando do tema  
O corpo em contexto, 22  
Ateliê de perguntas, 22
- 23 Painel  
Como vemos o corpo humano, 23
- 29 Conversa de artista  
Ernesto Neto, 29
- 30 Mundo ao redor  
Retrato e autorretrato, 30
- 32 Hora da troca  
A beleza, o corpo e a arte, 32
- 34 Teoria e técnica  
O desenho, 34
- 37 Atividades  
Vamos sentir o corpo?, 37  
Desenho de modelo, 38  
O artista programador, 39

Fotografia: Euzébio Ortega. Cortesia do artista e  
Forbes D'Almeida Gabriel, São Paulo/Rio de Janeiro.





CAPÍTULO

## 2 CORPO E EXPRESSÃO, 40

**41** Aprender com os sentidos

**42** Aproximando do tema

Corpo, cultura e identidade, 42

Ateliê de perguntas, 42

**43** Painel

O corpo fala, 43

**49** Conversa de artista

Lygia Pape, 49

**50** Mundo ao redor

Pintura corporal e adornos, 50

**52** Hora da troca

Adorno corporal e identidade, 52

**54** Teoria e técnica

Pintura do corpo, 54

**56** Atividades

Pintura corporal, 56

Pegadas, 57



Moisés Patrício/Arquivo do artista

CAPÍTULO

## 3 A ROUPA E A ARTE, 58

**59** Aprender com os sentidos

**60** Aproximando do tema

O que é moda?, 60

Ateliê de perguntas, 60

**61** Painel

Histórias do vestuário e da moda, 61

**67** Conversa de artista

Zuzu Angel, 67

**68** Mundo ao redor

Design de adereços, 68

**70** Hora da troca

Roupa é cultura?, 70

**72** Teoria e técnica

Faça você mesmo, 72

Customizar roupas manualmente, 73

**74** Atividades

Customização, 74

Enfeite para o corpo, 75



Teko Sermentel/Arquivo do artista

CAPÍTULO

# 4 A POESIA DO CORPO, 76

- 77** Aprender com os sentidos
- 78** Aproximando do tema  
Mímica em contexto, 78  
Ateliê de perguntas, 78
- 79** Painel  
Corpo no teatro, 79
- 85** Conversa de artista  
Miqueias Paz, 85
- 86** Mundo ao redor  
Mímica em toda parte, 86
- 88** Hora da troca  
Cada corpo com sua potência, 88
- 90** Teoria e técnica  
Mímica objetiva e mímica subjetiva, 90
- 94** Atividades  
Gestos de um dia qualquer, 94  
Ciclo da vida, 95



Moscir Evangelista/Sistema Fibras

CAPÍTULO

# 5 DANÇAS E RITMOS PELO BRASIL, 96

- 97** Aprender com os sentidos
- 98** Aproximando do tema  
Música, dança e identidade, 98  
Ateliê de perguntas, 98
- 99** Painel  
Danças e ritmos brasileiros, 99
- 106** Conversa de artista  
Lia de Itamaracá, 106  
Tia Maria do Jongu, 107
- 108** Mundo ao redor  
Futuro e tradição, 108
- 110** Hora da troca  
Urbano é popular?, 110
- 114** Teoria e técnica  
Pulsção e compasso, 114  
Partitura de passos e palmas, 116
- 117** Atividades  
Pulsção e canto, 117  
Dançar e cantar uma ciranda, 118  
Entrar na roda para improvisar, 119



Ubirajara Machado/Ohar Imagem

# 6 DANÇAS CÊNICAS, 120

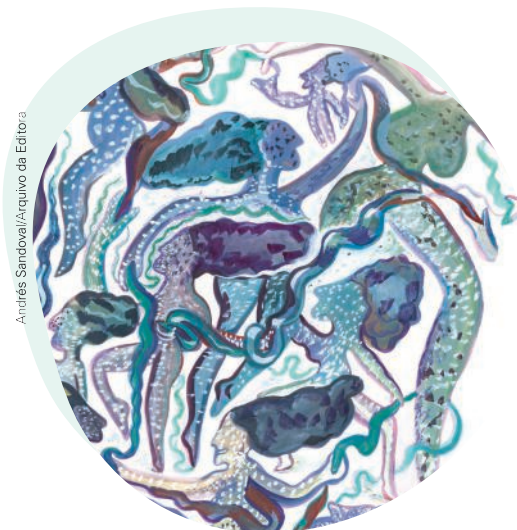
- 121** Aprender com os sentidos
- 122** Aproximando do tema  
Danças cênicas, 122  
Ateliê de perguntas, 122
- 123** Painei  
Danças em cenas, 123
- 129** Conversa de artista  
Lia Rodrigues, 129
- 130** Mundo ao redor  
Do palco para a rua – da rua para o palco, 130
- 132** Hora da troca  
Mas isso é dança?, 132
- 134** Teoria e técnica  
Improvisação na dança, 134  
Fatores básicos para o movimento, 134
- 136** Atividades  
O espaço na dança, 136  
Improvisar a dois, 137



Arquivo/Marcia Milhazes/Contemporary Dance Company

# CADERNO DE PROJETOS, 138

- 140** RESPEITA AS MINAS  
PROJETO 1
- 162** MOVIMENTOS  
PARA UMA DANÇA  
DE COSTURA  
PROJETO 2
- 174** Explore também
- 176** Referências  
bibliográficas  
comentadas
- 177** Faixas de áudio e vídeo



Andrés Sandoval/Arquivo da Editora

### A ARTE E O CORPO

Esta introdução apresenta a abordagem temática e transdisciplinar do livro, preparando os estudantes para as atividades que serão desenvolvidas durante o ano letivo. O corpo é o tema que vai percorrer todos os capítulos deste volume. Acreditamos que a melhor forma de iniciar o trabalho é mostrar aos estudantes que esse tema não pode ser abordado por uma única disciplina e que deve reaparecer em outros momentos de sua vida escolar.

#### Competências da BNCC nesta introdução

- Gerais – 1, 4, 6 e 7.
- Específicas de Linguagens – 1, 2, 3 e 5.
- Específicas de Arte – 1 e 2.

#### Habilidades da BNCC nesta introdução

- Artes visuais: Contextos e práticas (EF69AR02, EF69AR03) | Processos de criação (EF69AR07).
- Artes integradas: Contextos e práticas (EF69AR31).

Nas páginas seguintes são apresentadas imagens de obras de arte realizadas em linguagens e técnicas variadas, como pintura, escultura, cinema, dança, teatro, fotografia, entre outras. Essas obras foram produzidas em diferentes épocas e lugares e se relacionam com alguns conceitos que se articulam ao tema do volume.

Ao associar esses exemplos aos conceitos que envolvem a ideia de corpo em nossa sociedade, explicita-se a relação entre a arte e as diferentes dimensões da vida (EF69AR31), a saber: social (“Afeto”, “Beleza”, “O corpo ama?”), cultural (“O som do corpo”, “Morte”), política (“O corpo pensa?”, “Consciência”), histórica (“Esporte”, “Movimento”), estética (“Anatomia”, “Gesto”) e ética (“Saúde”, “Diferenças”).

Nessa abordagem, os estudantes são levados a analisar criticamente variadas práticas e produções artísticas e culturais de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços (EF69AR02), com o objetivo de reconhecer a importância da arte e da diversidade e promover uma visão ampla da relação entre as linguagens e suas formas integradas (EF69AR03).

Este rápido percurso também permite aos estudantes perceber que muitos artistas lidam com a transdisciplinaridade em seu trabalho. Uma possibilidade de encaminhamento é pedir a



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

cada estudante que escolha um conceito para comentar. Aproveite para conversar com a turma sobre eles e complementar as informações quando necessário. Reforce a ideia de que as imagens sintetizam situações e questões que estão presentes em nossa vida, do nascimento à morte.

As questões apresentadas ao final de cada conceito têm o objetivo de propiciar debates em que os estudantes sejam levados a compartilhar suas opiniões e exercitar sua capacidade de argumentação, além de estabelecer relações entre as obras e o conceito geral do volume.

Inicie o trabalho conversando com a turma sobre a fotografia do Festival Feira Preta. Explique aos estudantes que esse festival existe desde 2002 e acontece em São Paulo (SP),

sendo realizado em um lugar diferente da cidade a cada ano. O Festival Feira Preta é um evento voltado para a celebração da cultura negra e o fomento do empreendedorismo. Depois da pandemia causada pelo coronavírus em 2020, o festival se transformou em uma cooperativa de negócios digitais, a PretaHub, que reúne produtores artísticos, pessoas do mundo da moda e da gastronomia, entre outros. Em alguns eventos como esse, as pessoas costumam dançar seguindo a coreografia proposta por um dançarino profissional ou amador, que fica à frente da pista de dança. Pergunte se algum deles já viu ou participou dessa modalidade de dança e comente que há um prazer especial em fazer algo divertido com um grupo grande de pessoas.



Nega Junior/Arquivo do fotógrafo

## A ARTE E O CORPO

A arte faz parte de nossa vida. Ela está nas festas de que participamos, nas músicas que ouvimos, nas redes sociais, nas ruas que percorremos. Convivemos com ela quando cantamos, dançamos ou apreciamos objetos em museus de arte. Você imagina um mundo sem música, sem dança, sem histórias ou imagens?

Neste ano, o **corpo** está no centro do componente curricular Arte. Prepare-se para pesquisar e pensar sobre ele. A exemplo dos dançarinos desta imagem, você vai sentir, imaginar, se expressar e movimentar muito seu corpo!

Cena do Festival Feira Preta em São Paulo (SP), 2015.

Ao pedir aos estudantes que façam uma lista de conceitos que se referem ao corpo, pretende-se levá-los a pensar em rede e, assim, prepará-los para compreender que todos os saberes estão conectados. Durante esse trabalho, eles precisarão articular a linguagem verbal a um esquema, trabalhando a reconstrução de sentidos. Quando todos terminarem, você pode orientá-los a comparar os conceitos que escolheram com aqueles elencados no livro e nas listas dos colegas. Dê atenção especial ao que não tiver aparecido no livro (exemplos: moda, sexo, força, dança, etc.). Essa comparação pode mostrar que é possível ter diferentes visões sobre um mesmo assunto.

### Afeto

Peça aos estudantes que observem a posição do corpo de Maria e descrevam elementos que podem indicar a demonstração de afeto (os braços que envolvem o bebê com cuidado, a inclinação da cabeça em direção a ele, o modo como ela encosta o rosto na face da criança). Comente com a turma que a amamentação é um momento em que a mãe compartilha seu corpo e seu tempo com o bebê. Provoque-os fazendo perguntas sobre outras maneiras como o corpo demonstra afeto.

Oriente os estudantes na leitura da legenda da imagem e comente que, quando não se sabe a data exata de produção de uma obra, se utiliza “c.” antes da data aproximada. Trata-se de uma abreviação da palavra *circa*, do latim, que significa “aproximadamente”.

### Beleza

Na série “*Somnyama Ngonyama*”, de 2014, Zanele Muholi volta sua câmera para o próprio corpo, utilizando uma linguagem performativa para elaborar um ensaio de crítica do lugar subalterno da mulher negra na sociedade sul-africana, cuja mão de obra, muitas vezes, é desvalorizada e relegada a trabalhos domésticos (assim como na sociedade brasileira). Com esse objetivo, a artista usa elementos do cotidiano doméstico, como prendedores de varal, tapete de banheiro, almofadas, esponjas, pentes e alfinetes, por meio dos quais faz um comentário visual que revela grande força estética e histórica, remetendo à vida social das mulheres na África do Sul. Suas fotografias exploram o exagero e o contraste entre a cor da pele e a dos demais elementos, acrescentando excesso de ornamentação.

O corpo se expressa de muitas formas na arte: na dança, no teatro, nas artes visuais, na música e nas artes integradas, como a *performance*, o cinema e o circo. Além de fonte de som e movimento, é tema constante nas artes visuais e audiovisuais. Como suporte para pinturas, roupas e acessórios, comunica muito sobre quem somos. Por isso, estudar as questões da arte relacionadas ao corpo nos leva a pensar em como somos e em quem somos. Ou seja, nos leva a refletir sobre nossa **identidade**.

Que temas podem ser estudados com base no corpo? Antes de explorar as próximas páginas, faça um desenho simples do corpo humano em uma folha de papel à parte e anote ao redor dele os temas em que pensou.

## ~ Afeto

O corpo expressa o afeto que sentimos. A pintura *A virgem e o menino*, de Rafael Sanzio (1483-1520), mostra o amor entre mãe e filho por meio da imagem de Maria e Jesus. Ao abraçar o filho, o corpo da mãe envolve o bebê para proteger essa vida ainda muito frágil e dependente que acaba de chegar ao mundo. De que maneiras o corpo demonstra afeto?



Rafael Sanzio, *A virgem e o menino*, c. 1505. (Óleo sobre madeira, 77 cm x 53 cm. Antiga Pinacoteca de Munique, Alemanha.)

## Beleza ~

No campo da moda, o corpo é o suporte da arte com diversos objetivos, incluindo uma constante busca por padrões de beleza.

A fotógrafa sul-africana Zanele Muholi (1972) desenvolveu uma série de fotografias chamada “*Somnyama Ngonyama*” [Salve a leoa negra, traduzido da língua zulu], na qual explora a moda para recriar a beleza de seu corpo negro.

Nessas fotografias, a artista busca mostrar algumas injustiças sociais pelas quais passam as populações negras da África do Sul – por isso, chama seu trabalho de ativismo visual.

Observe dois autorretratos em preto e branco da série. Que elementos a artista usou para compor essas imagens?

Imagens: Zanele Muholi/STEVENSON



Zanele Muholi, fotografias da série “*Somnyama Ngonyama*” [Salve a leoa negra], 2016. (Galeria Stevenson, Cape Town/Johannesburgo, África do Sul; Galeria Yancey Richardson, Nova York, Estados Unidos.)

12

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Rafael Sanzio

Rafael Sanzio, um dos mestres do Renascimento italiano, nasceu em Urbino, na região de Sanzio. Por volta de 1504, viajou para Florença, atraído pelo estimulante ambiente artístico da cidade. Dedicou-se diversas vezes ao tema da *Virgem e o menino*. A sensação de perfeição transmitida por suas composições se explica, em parte, pela utilização de tipos “ideais” de beleza, que ele depurava pela observação.

### Zanele Muholi

Fotógrafa e cineasta sul-africana nascida em Umlazi, na África do Sul. O trabalho de Muholi tem um compromisso com a defesa da comunidade LGBTQIA+ do país. Por isso, tem produzido várias séries fotográficas em que investiga e aponta a desconexão que existe entre a igualdade preconizada pela Constituição da África do Sul (elaborada pelo parlamento eleito em 1994, nas primeiras eleições pós-apartheid) e a desigualdade expressa pelo preconceito continuado e por atos violentos cometidos especialmente contra indivíduos da comunidade LGBTQIA+.



## ≈ Anatomia

Na obra do artista paulistano Alex Cervený (1963), seres humanos e não humanos interagem, formando narrativas históricas, míticas e cotidianas. Muitos de seus trabalhos reúnem vários temas, aos quais o artista acrescenta nomes, datas e outras informações, utilizando a escrita como elemento estético. Na pintura *O corpo*, os corpos dos personagens são formados pelo sistema circulatório e por alguns órgãos internos; ao lado das figuras, há uma lista com o nome dos ossos do corpo humano. Você reconhece partes do corpo humano nessa pintura? E na lista elaborada pelo artista? Que partes são essas?

Alex Cervený, *O corpo*, 2013. (Óleo sobre tela, 30 cm x 24 cm. Coleção particular)

## Anatomia

Mais uma vez, chame a atenção dos estudantes para a necessidade que os artistas têm de dominar outros saberes, além das técnicas específicas da linguagem com que trabalham. Na pintura *O corpo*, é possível reconhecer, além das cabeças, alguns órgãos internos, como um estômago, intestinos, os pulmões, o sistema circulatório e parte do sistema digestório. Se você estiver usando o livro digital, peça aos estudantes que ampliem a imagem e investiguem os nomes dos ossos na lista do artista: clavícula, úmero, vértebras, esterno, rádio, tibia, mandíbula, maxilar, entre outros.

Aproveite para perguntar aos estudantes o que eles sabem a respeito do funcionamento do corpo e dos diferentes sistemas: ósseo, muscular, nervoso, etc.

## O corpo pensa?

No filme *2001: uma odisseia no espaço*, o capitão, último sobrevivente da tripulação, que fora trancado para fora da nave, consegue vencer o computador usando estratégias que envolvem a totalidade do corpo (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) e retomar o controle da espaçonave. Muitos outros filmes que tratam desse tema foram produzidos posteriormente, como *Blade Runner: o caçador de andróides*, de Ridley Scott (1982), *O exterminador do futuro*, de James Cameron (1985), e *Wall-e*, de Andrew Stanton (2008). Mas foi esse filme de 1968 que deu forma às viagens estelares e apresentou uma máquina sem corpo que exerce seu poder pela voz.

Verifique se os estudantes conhecem esse filme ou outras narrativas sobre a disputa de poder entre a humanidade e as máquinas.

## O corpo pensa? ≈

O corpo tem memória e aprende todo dia. Ele se move, às vezes de acordo com nossa vontade, às vezes de modo involuntário. Sentir, pensar e agir são mecanismos que compõem um sistema complexo que envolve todo o corpo.

A imagem mostra uma cena do filme *2001: uma odisseia no espaço*, lançado em 1968 pelo diretor estadunidense Stanley Kubrick (1928-1999). Nele, o capitão de uma missão espacial, cujo objetivo é desvendar um enigma em Júpiter, se vê obrigado a disputar o controle da nave com o computador de bordo, HAL 9000, que tenta eliminar toda a tripulação. Em suas ações, o capitão utiliza os mecanismos de que seu corpo dispõe. Quem você acha que vence essa luta? Por quê?



Stanley Kubrick, *2001: uma odisseia no espaço*, 1968. (Estados Unidos/Reino Unido, 160 min.)

### Alex Cervený

Trata-se de um artista viajante, que já esteve em vários lugares do mundo e se interessa por história antiga, novelas, temas bíblicos, mitologia grega e antigas culturas latino-americanas, como a cultura Nazca (que ocupou a região do Peru entre o século I e o século VII). Em seu trabalho, que envolve técnicas de desenho, pintura e gravura, Cervený atua como ilustrador e escritor. Assim como fez com a anatomia humana, o artista elabora minuciosos glossários sobre todas as coisas do mundo.

### Stanley Kubrick

Stanley Kubrick nasceu em Nova York, nos Estados Unidos, e começou sua carreira profissional como fotógrafo. O diretor realizou treze longas-metragens durante sua vida e ficou conhecido por seu preciosismo na concepção de cenários funcionais, movimentos de câmera, montagens e invenções de efeitos especiais, que tornaram seus filmes, de gêneros muito diferentes, referências para aqueles que trabalham com essa linguagem. Entre os mais importantes estão *2001: uma odisseia no espaço*, de 1968; *Laranja mecânica*, de 1971; e *O iluminado*, de 1980.

## Movimento

Comente com a turma que o fotógrafo *Muybridge* agiu de forma científica ao repetir sistematicamente sua experiência com o propósito de comparar as imagens. Ressalte que, na época em que foi produzido, o trabalho do fotógrafo trouxe informações inovadoras sobre o movimento do corpo dos animais e dos seres humanos. Se achar oportuno, leve os estudantes para o pátio ou a quadra e peça a eles que corram, tentando perceber exatamente o momento em que seus dois pés saem do chão.

### Eadweard Muybridge

Em 1872, um milionário estadunidense apostou com um amigo que, durante o galope, há um momento em que o cavalo não toca o chão. Para demonstrar sua teoria, contratou o fotógrafo Eadweard Muybridge, que inventou um sistema que utilizava 24 aparelhos fotográficos dispostos lado a lado. Cada aparelho tinha um fio ligado ao obturador esticado sobre a pista: o cavalo cortava os fios ao galopar e tirava fotografias dele mesmo. Com isso, o artista comprovou a hipótese do milionário, que venceu a aposta.

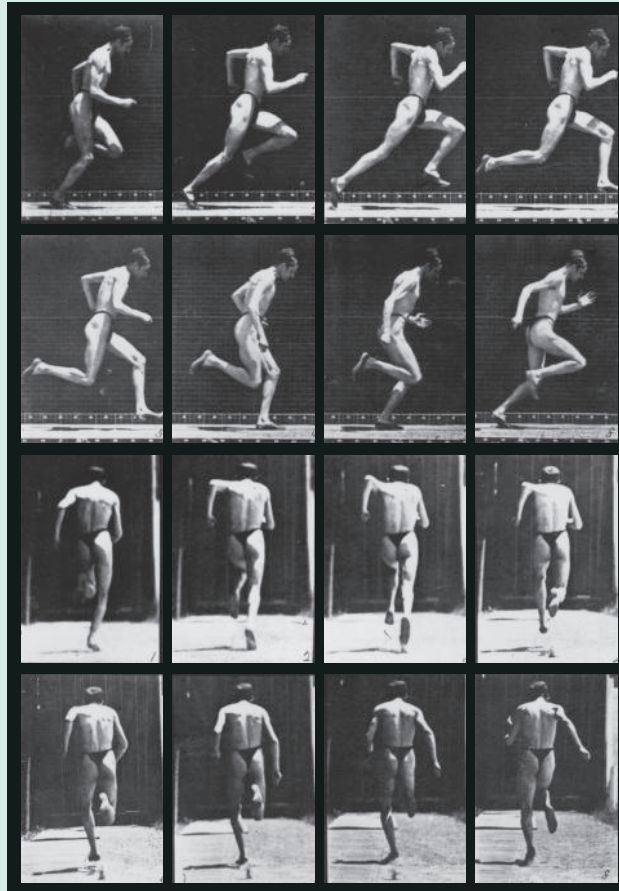
## ≈ Movimento

O corpo é dotado de vida – e vida é movimento, transformação.

Você já notou a quantidade de movimentos diferentes que fazemos em nossas tarefas diárias? Já percebeu que cada pessoa tem uma forma diferente de se movimentar?

Observe as imagens que compõem um dos estudos do fotógrafo britânico Eadweard Muybridge (1830-1904). Anos antes da invenção do cinema, ele criou um sistema que lhe permitiu fazer fotografias sucessivas. Em *Homem correndo*, cerca de 1885, vemos como o corpo desse homem se movimenta em uma corrida.

A quarta fotografia mostra o momento da corrida em que os dois pés saem do chão. E você, consegue perceber o momento em que fica com os dois pés no ar enquanto corre?



Eadweard Muybridge/Coleção particular

Eadweard Muybridge, *Homem correndo*, c. 1885. (Coleção particular.)





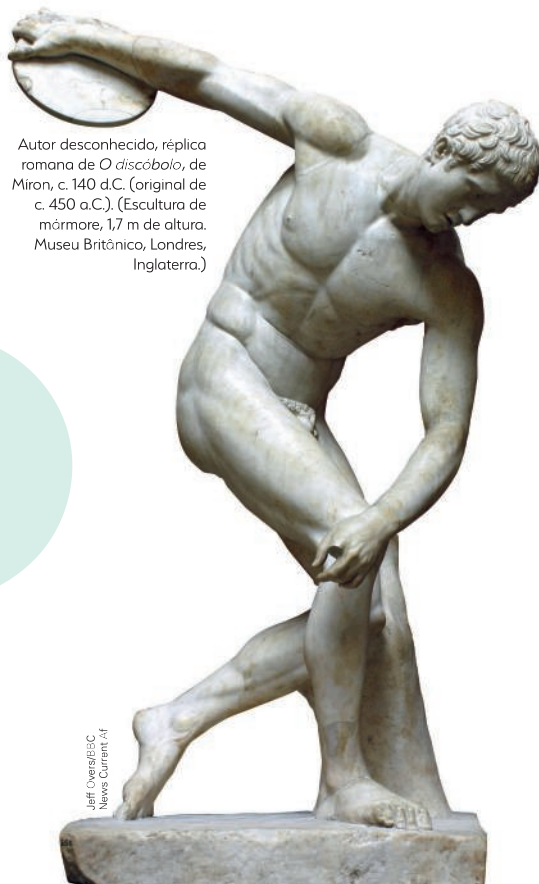
## ≈ Saúde

Ter um corpo saudável depende de vários fatores, como alimentação balanceada, boas horas de sono, prática regular de atividade física e exposição ao sol em horários adequados. A alegria também é fundamental para o corpo e importante na luta que travamos contra as doenças. Doutores da Alegria é uma organização sem fins lucrativos que ajuda na recuperação de crianças hospitalizadas promovendo momentos de muita diversão em hospitais de São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Recife (PE).

Você gosta de palhaçadas? Como se sente depois de dar boas risadas?

Integrantes do grupo Doutores da Alegria em São Paulo (SP), 2020.

Reprodução/cenário Doutores da Alegria



Autor desconhecido, réplica romana de *O discóbolo*, de Miron, c. 140 d.C. (original de c. 450 a.C.). (Escultura de mármore, 1,7 m de altura, Museu Britânico, Londres, Inglaterra.)

Jeff Oyers/BBC News Current /A

## ≈ Esporte

As atividades esportivas reúnem o prazer do jogo e a disciplina e ajudam a desenvolver o corpo e a melhorar a forma física.

Muitas culturas praticam jogos rituais corporais. Os Jogos Olímpicos nasceram na Grécia antiga e originalmente eram um ritual em homenagem a Zeus, rei dos deuses. Os vencedores dessas competições eram celebrados pelos poetas, e suas imagens foram eternizadas em esculturas como essa, que representa um discóbolo (atirador de discos). A fotografia é de uma réplica, ou seja, uma cópia da obra de bronze que havia sido feita pelo escultor Miron no século IV a.C.

Você pratica alguma atividade física? Já participou de competições esportivas? O que você sentiu nessas experiências?

15

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Doutores da Alegria

Doutores da Alegria é uma organização fundada em 1991 por Wellington Nogueira (1960), ator brasileiro que usa a arte do palhaço em suas atuações junto ao público infantil e adolescente em situação de vulnerabilidade social. Wellington integrou o grupo Big Apple Circus Clown Care Unit, que foi pioneiro no trabalho de promover a comichidade como terapia em hospitais infantis de Nova York.

### Para ampliar o conhecimento

Em 2020, o ano da pandemia causada pelo novo coronavírus, o grupo Doutores da Alegria lançou o livro *Boca larga: em tempos de pandemia*, que contém reflexões das equipes de São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Pernambuco (PE) sobre o trabalho que desenvolvem há mais de 30 anos. O livro pode ser acessado *on-line* no site do grupo. Disponível em: <https://online.fiiphtml5.com/zoxnq/cggt/#p=14>. Acesso em: 12 maio 2022.

### Saúde

Pergunte se algum dos estudantes já conhecia os Doutores da Alegria. Deixe que expressem livremente o que souberem sobre o grupo. Pergunte se alguém da turma gosta de fazer palhaçadas, de contar piadas, de assistir a programas humorísticos, etc. Ao questioná-los sobre como se sentem depois de dar boas risadas, procure ampliar a noção de “sentir”, incentivando-os a falar tanto das sensações físicas como das emocionais.

### Esporte

Converse com os estudantes sobre a importância das atividades que fazem nas aulas de Educação Física. Pergunte que tipo de atividade cada um gosta mais de fazer. Mostrar interesse pelo trabalho pedagógico de outras disciplinas pode colaborar para a formação de uma cultura mais integrada e significativa no ambiente escolar.

Após a observação da escultura, você pode comentar com a turma que os gregos antigos, que influenciaram na formação da cultura ocidental, preocuparam-se em definir e discutir o que era a beleza. Os rapazes cultivavam o corpo, mantendo-se fortes e com bom condicionamento físico para se tornarem eficientes soldados e notáveis atletas. Naquele contexto, praticar esportes era uma forma de honrar os deuses e de manter-se preparado para a guerra; o ritual dos jogos desenvolvia nos jovens o espírito heroico.

A maioria das esculturas produzidas na Grécia antiga, há mais de 2 mil anos, não sobreviveu até os dias de hoje. Nós as conhecemos por meio das cópias feitas posteriormente, durante o Império Romano (27 a.C.-296 d.C.). Algumas delas, de autoria de escultores como Miron, que viveu no século V a.C., foram reproduzidas em mármore ou bronze pelos romanos, que as utilizaram para decorar espaços públicos e privados.

## Consciência

O filme *O equilibrista* acompanha a travessia realizada pelo francês Philippe Petit entre as Torres Gêmeas, feito que resultou de muita coragem, treino e autocontrole. Muitas lições podem ser aprendidas desse filme, mas vale comentar com os estudantes a imensa capacidade de concentração do artista, que se mantém consciente de seu corpo e de seus gestos por um período tão longo. A ideia de consciência explorada aqui está relacionada com o conceito de presença, de concentrar-se no momento presente, algo que também está diretamente ligado à consciência corporal (que será trabalhada em diversos momentos neste volume da coleção). Pode ser interessante propor um exercício de concentração pedindo à turma que, durante 30 segundos, fique em pé, com um pé na frente do outro como se estivesse sobre uma corda, em silêncio, de olhos fechados, concentrando-se nos movimentos da respiração.

### Philippe Petit

O equilibrista francês Philippe Petit realizou oito vezes a travessia entre as Torres Gêmeas, em Nova York, com apenas 24 anos. Ele permaneceu durante 45 minutos a mais de 410 metros de altura. Seu ato ilegal teve ampla cobertura da imprensa e foi chamado pela revista *Time* de “o crime artístico do século”. Dirigido por James Marsh em 2008, o filme *O equilibrista* recebeu o Oscar e mais de 40 prêmios, sendo considerado um dos melhores documentários da história.

### O corpo ama?

Comente que Constantin Brancusi foi um expoente da escultura moderna. Como outros artistas do início do século XX, rompeu com a forma tradicional de trabalhar o corpo humano na arte ao fazer essa escultura em 1908. Antes dele, em 1889, o escultor francês Rodin havia criado uma escultura à qual deu o nome *O beijo*. Brancusi, porém, valoriza o bloco bruto e concebe uma forma simétrica, geometrizada a partir de um absurdo anatômico. Sua intenção é fazer uma escultura simbólica e deixar exposto o bloco, o duplo, o único, o beijo, a linha. Chame a atenção da turma para o fato de que até os olhos são duas metades que formam um todo.



Bill Stahl Jr./NY Daily News Archive/Getty Images

## Consciência

Para manter o equilíbrio, é preciso ter domínio sobre o corpo e ser capaz de manter a concentração. Em 1974, o equilibrista francês Philippe Petit (1949) se sustentou durante uma hora em cima de uma corda estendida a mais de 400 metros de altura. O feito ocorreu entre as torres do antigo World Trade Center, conhecidas como Torres Gêmeas, em Nova York, nos Estados Unidos. Esses edifícios eram, na época, os mais altos do mundo.

Você tem facilidade de se concentrar em uma coisa só? Por quanto tempo você geralmente se mantém concentrado?

Cena do documentário de James Marsh, *O equilibrista*, 2008. (Reino Unido, 94 min.) Na imagem, o equilibrista Philippe Petit durante sua célebre travessia, 1974.

© Succession Brancusi/AUTVIS, Brasil, 2022. Bridgeman Images/Keystone Brasil/Galeria de Arte de Hamburgo, Hamburgo, Alemanha.

## O corpo ama? ≈

Quando sentimos desejo de estar perto de alguém, é como se o corpo falasse bem alto: “Eu te amo!”.

Esse sentimento e o modo como os corpos dialogam inspiram muitos artistas em seus trabalhos.

Na escultura *O beijo*, o romeno Constantin Brancusi (1876-1957) utilizou um único bloco de pedra para esculpir um casal.

Apenas uma linha foi entalhada na superfície do bloco para indicar um limite sutil entre os corpos dos dois personagens, que se abraçam e se beijam com intensidade.

Você já pensou em como seu corpo responde aos diferentes sentimentos?



Constantin Brancusi, *O beijo*, 1907. (Escultura de pedra, 28 cm x 26 cm x 21,5 cm. Galeria de Arte de Hamburgo, Alemanha.)

16

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Constantin Brancusi

Nascido na Romênia, trabalhou no ateliê de Auguste Rodin nos primeiros anos que viveu em Paris. Fundamentou toda sua concepção para a escultura no entalhe da madeira, material usado, até então, apenas por artesãos e pelos chamados artistas populares. Suas esculturas, muitas vezes, eram constituídas por mais de uma peça de materiais diferentes. Seu conjunto mais importante de esculturas está na cidade de Tirgu Jiu, no interior da Romênia.

### Para ampliar o conhecimento

Se achar oportuno, mostre aos estudantes outras esculturas de Brancusi. Há algumas disponíveis no endereço: <https://www.wikiart.org/pt/constantin-brancusi>. Acesso em: 12 maio 2022.



Marcos Abranches, *Corpo sobre tela*, 2013.  
(Coreografia para solo.)

## ≈ Diferenças

Todos os seres humanos são diferentes. Cada um de nós tem suas particularidades, e são elas que nos tornam únicos. Conviver com pessoas diferentes enriquece nosso cotidiano com perspectivas variadas e é fundamental para a vida em sociedade.

Cada um de nós tem a própria maneira de se relacionar com o mundo e nossos corpos expressam nossa identidade, nosso jeito de ser. Por isso, podemos aprender muito uns com os outros.

O dançarino e coreógrafo paulistano Marcos Abranches (1977) explora, em suas coreografias, suas possibilidades de movimentação. O artista tem uma deficiência física decorrente de uma lesão cerebral e, em suas apresentações, demonstra que seu corpo não tem limites para expressão.

Você sabe como incluir pessoas diferentes de você em seu cotidiano? Em sua opinião, existem limites para a expressão?

17

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Marcos Abranches

Em 2003, passou a integrar a Companhia FAR 15, atuando nos espetáculos *Senhor dos anjos*, *Jardim de tântalo* e *Metamorfose*, todos coreografados e dirigidos por Sandro Borelli e Sônia Soares. Mais tarde, fundou o Grupo Vidança com Rogério Ortiz e criou os espetáculos *D...Equilíbrio* e *Forma de ver*, com preparação corporal de Luciana Beloli. Participou do *Kulturdifferenzans*, em Colônia (Alemanha), e do *Crossings Dance Festival*, em Dusseldorf (Alemanha), apresentando a peça *Via sem regra*, sob direção de Gerda König. Em São Paulo, atuou na peça *Trem fantasma*, uma adaptação da obra *Navio fantasma*, de Wagner, dirigida por Christoph Schligensief, o que lhe rendeu um convite para atuar na ópera *Vida e obra de Joana D'Arc*, no Deutsch Oper Berlin, dirigida por Christoph Schligensief.

### Diferenças

Peça aos estudantes que observem a imagem por alguns minutos. Como a fotografia não mostra os movimentos corporais de Marcos Abranches, é provável que alguns deles se surpreendam ou até se emocionem quando souberem de suas condições. Nesse momento, reforce que as características físicas individuais podem ter um valor estético na arte – os movimentos corporais de Marcos Abranches são únicos e capazes de nos comover com a força poética.

Converse com a turma acerca das possibilidades do corpo para a expressão e faça as perguntas propostas ao final do texto. Comente que a deficiência física do coreógrafo e dançarino não limita sua potência como artista. Ao contrário, ele pode expressar emoções e ideias que outros dançarinos não seriam capazes.

A obra *Corpo sobre tela* é inspirada no trabalho do pintor irlandês Francis Bacon (1909-1992). Se houver oportunidade, assista com a turma à entrevista do artista disponível em: [https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/10247\\_COLORIR+A+MANEIRA+DE+PENSAR](https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/10247_COLORIR+A+MANEIRA+DE+PENSAR). Acesso em: 12 maio 2022. Nesse breve depoimento, Marcos conta como foi seu primeiro contato com a dança contemporânea e como esse contato fez com que ele descobrisse que seu corpo não tem limites para a arte.

Também seria interessante mostrar aos estudantes alguns vídeos de apresentações do artista. Há diversos registros disponíveis em: <https://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/agente/17665>. Acesso em: 12 maio 2022.

## O som do corpo

Na imagem, pode-se ver uma cena da apresentação do espetáculo *Tum pá*, em 2020. Esse é o nome de uma canção e de um espetáculo do grupo Barbatuques para o público infantil. Posteriormente, também nomeou uma oficina organizada com o objetivo de incentivar as crianças a usar a criatividade e a coordenação motora para produzir sons utilizando o próprio corpo por meio de jogos. Essa oficina é fruto de uma pesquisa realizada pelo Núcleo Barbatuques para desenvolvimento pedagógico.

### Barbatuques

Fundado em 1995, o grupo musical paulistano construiu sua trajetória por meio de uma abordagem da música corporal, desenvolvendo composições, técnicas, exploração de timbres e procedimentos criativos. Iniciado a partir das pesquisas e criações de Fernando Barba (1972-2021) e de sua colaboração com o músico Stênio Mendes, o grupo produziu, de forma inovadora, álbuns, apresentações, oficinas e cursos, atuando nos campos da arte e da educação no Brasil e no mundo.

### Para ampliar o conhecimento

Acesse o canal oficial do Barbatuques. Nele, você pode assistir a trechos do espetáculo *Tum pá* e de outras apresentações do grupo. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/barbatuques>. Acesso em: 15 maio 2022.

## Gesto

Conversar sobre a gestualidade pode ajudar os estudantes no desenvolvimento da consciência corporal, o que é muito importante na adolescência, fase em que os corpos começam a passar por uma grande transformação. Um ponto que pode afligi-los nessa fase é estar sujeitos, por um lado, à repressão sexual exercida pela família e pela religião e, por outro, à hipersexualização e à ampla divulgação da pornografia na mídia. Todo um novo repertório de gestos ligados ao cotidiano adolescente é assimilado nessa fase; estar consciente do uso desses gestos pode trazer maior autonomia para os estudantes no entendimento do próprio corpo.

## O som do corpo

Com o corpo, é possível fazer som e produzir música. O coração e a respiração funcionam com uma pulsação, que impõe um ritmo para o fluxo sanguíneo. A voz permite cantar, gritar e fazer sons guturais.

Nas últimas décadas, o grupo musical paulistano Barbatuques pesquisou e desenvolveu inúmeras possibilidades de extrair sons do corpo, utilizando técnicas de percussão corporal, percussão vocal e sapateado em suas composições.

Nas apresentações, as experiências coletivas reúnem elementos cênicos e improvisação musical.

Que tipos de som você sabe fazer com seu corpo?



Silvia dos Santos/Barbatuques

Grupo Barbatuques no espetáculo *Tum pá*, em São Paulo (SP), 2016.

Fabio Seixo/Arquivo do fotógrafo



## Gesto

O gesto é a linguagem do corpo – por meio de uma infinidade de gestos, nosso corpo se movimenta e se comunica com os outros.

A coreógrafa brasileira Dani Lima (1965) fez uma pesquisa para levantar cem gestos importantes na história do século XX. Para isso, entrevistou diversos especialistas cujo trabalho se relaciona com gestos. Com base nessas entrevistas, ela e outros seis bailarinos fizeram uma investigação corporal que gerou depois um espetáculo de dança e um livro.

Pense, você também, nas perguntas que a motivaram: O que em nossos gestos é fruto da memória da infância? O que aprendemos ao conviver com amigos e colegas? O que copiamos, sem perceber, do que vemos na mídia ou no lugar onde vivemos?

Fotografia de Fabio Seixo para o livro *Gesto: práticas e discursos*, de Dani Lima. Rio de Janeiro: Cobogó, 2013.

18

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Corpo e identidade

#### Trechos de entrevista com Dani Lima

Nesta entrevista, Dani Lima fala sobre corpo e identidade e sobre a capacidade da arte em deslocar o olhar do espectador a partir de objetos e gestos cotidianos. Ela explica como a linguagem corporal está conectada à identidade, por meio da postura, da voz, das roupas, dos cabelos e das atitudes que cada um incorpora. Atividades físicas, sobretudo a dança, podem trazer ao corpo a atenção necessária para se trabalhar questões vinculadas à emoção e à personalidade.

A entrevista também aponta para aspectos comportamentais familiares que se manifestam na identidade de cada um e aspectos que podem ser assimilados pelos estímulos recebidos do mundo. Dani apresenta a identidade como algo passível de mudanças de acordo com as novas experiências vividas e os estímulos experimentados, que, muitas vezes, podem contribuir para a autoestima e a consciência corporal das pessoas.

## ≈ Morte

Na fotografia *Ensaio Boiúna*, da série “Mil (Quase) Mortos”, o corpo do artista e biólogo paraense Emerson Munduruku (1991) se transformou no personagem Uýra Sodoma e foi fotografado em meio a resíduos nas margens de um igarapé que atravessa a cidade de Manaus (AM). Na imagem, o corpo e o rio submersos no lixo alertam para a fragilidade da vida e a ameaça da morte, representada, sobretudo, pela poluição ambiental.

Que sentimentos esta imagem provoca em você?



Matheus Belem/Acervo do artista

Uýra Sodoma, *Ensaio Boiúna*, da série “Mil (Quase) Mortos”, 2019. (Fotoperformance.)

## Mapa do corpo

Separar o que somos do que gostaríamos de ser é difícil para todos nós. Nem sempre conseguimos diferenciar a visão que temos de nós e a forma como outras pessoas nos veem.

Você se conhece? Conhece seu corpo? Percebe que ele está em constante transformação? O que você pode dizer sobre si mesmo em um mapa de seu corpo? Que elementos você escolhe para desenhar seu mapa do corpo?

Nesta atividade, você poderá expressar tudo isso!

**Material:** Lápis preto 6B e lápis de cor.

- Desenhe seu corpo todo sem se olhar no espelho, apenas como você se imagina. Utilize elementos que se relacionem com sua personalidade para dar mais significado ao seu mapa. Por exemplo: uma menina que joga basquete pode desenhar uma bola na mão.
- Na imagem, você pode expressar suas fragilidades e forças. Não tenha receio de representar uma dor física ou mesmo emocional.

19

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Dani Lima

A bailarina e coreógrafa carioca Dani Lima foi fundadora da Intrépida Trupe, grupo que integrou por 13 anos. Em 1997, criou sua companhia, com a qual tem realizado diversos espetáculos, residências e *workshops* em instituições artísticas e festivais por todo o Brasil e na Europa. Seu trabalho à frente do grupo investiga questões de identidade, alteridade, memória e percepção.

### Uýra Sodoma

Trata-se de um personagem criado pelo artista Emerson Munduruku, nascido em Santarém (PA). Ele é descendente do povo Munduruku, que vive no Amazonas e no Pará. A Uýra é uma entidade híbrida, com a visão de um conhecedor da floresta e de suas ameaças. Apresenta-se como “uma árvore que anda” e traz em seus trabalhos o debate sobre a conservação ambiental, os direitos dos indígenas e das populações LGBTQI+ para as comunidades de Manaus (AM) e arredores. Munduruku aproveita os conhecimentos de sua cultura e de sua formação como biólogo, entrelaçando esses saberes em aulas de arte e biologia, em *performances* fotográficas, em textos e instalações, na qual ele fala da floresta e com ela.

## Morte

No trabalho de Uýra Sodoma, a morte é polissêmica, ligando-se à finitude do corpo, da floresta e dos rios. Todos os seres vivos estão ameaçados pelo modo como a sociedade tem consumido os recursos da terra. Caso os estudantes queiram conversar sobre a morte, você pode mediar uma conversa sobre o assunto e dar espaço para que se sintam acolhidos e à vontade para falar ou fazer perguntas a respeito do tema.

## Mapa do corpo

Esta atividade abre espaço para o estudante expressar o que sabe sobre seu corpo e sobre si mesmo, estabelecendo relações entre o corpo e a questão da identidade, tema transversal do volume. Ao refletir sobre si mesmo para desenhar o mapa proposto, poderá dialogar com princípios conceituais e mobilizar seu repertório imagético (EF69AR07).

Também é possível aproveitar esse momento para discutir com a turma algumas questões como: O que somos? Como gostaríamos de ser? Como somos vistos pelos outros? O corpo é um sistema extremamente complexo. Nesta atividade, o estudante vai escolher apenas alguns elementos e conexões para compor seu mapa. Além disso, você pode sugerir que usem a imaginação e desenhem a si mesmos da maneira como gostariam de ser.

Esta atividade não deve ser avaliada em grupo com a turma. Deixe isso claro para os estudantes, pois, quanto mais sentirem que sua individualidade será preservada, mais poderão se expressar de forma autêntica. Esse é um dos pontos mais importantes nesta primeira atividade.

Esses mapas podem funcionar como uma espécie de apresentação dos estudantes para o professor. Ao consultá-los, você terá um bom diagnóstico sobre a turma para começar o trabalho deste ano, que vai girar em torno das questões que envolvem o corpo.

O CORPO NAS ARTES VISUAIS

O objetivo deste capítulo é refletir sobre como o corpo aparece nas artes visuais (por meio do desenho, da pintura, da fotografia e da escultura, por exemplo), desenvolvendo um trabalho de sensibilização e conscientização sobre o tema. Suas propostas teóricas e práticas promovem a autonomia, a crítica e o trabalho coletivo e colaborativo.

Ressalte que a arte tem objetivos múltiplos e variados que transcendem em muito a função mimética, ou seja, a estrita representação do mundo real, como é muito difundido no senso comum. A arte constitui um campo de conhecimento em que expressão, criatividade e pensamento crítico são acionados para manifestar, das formas mais diversas, a humanidade individual e coletiva.

**Competências da BNCC neste capítulo**

- Gerais - 1, 3, 4, 7, 8, 9 e 10.
- Específicas de Linguagens - 1, 2, 3 e 5.
- Específicas de Arte - 1, 3, 4, 7 e 9.

**Habilidades da BNCC neste capítulo**

- Artes visuais: Contextos e práticas (EF69AR01, EF69AR02, EF69AR03) | Elementos da linguagem (EF69AR04) | Materialidades (EF69AR05) | Processos de criação (EF69AR06, EF69AR07).

Há uma vasta relação entre as artes visuais e o corpo. A imagem da abertura evoca algumas delas: trata-se de uma escultura de madeira que reproduz o corpo do artista nu em miniatura – ele está só, acompanhado apenas da sombra. É, portanto, um autorretrato exibido em uma exposição, um espaço público. A fotografia foi capturada da perspectiva do objeto sobre uma mesa, sendo possível ver uma parte do espaço da 29ª Bienal de São Paulo.

# 1 O CORPO NAS ARTES VISUAIS



Fotografia: Eduardo Ortega. Cortesia do artista e Fortes D'Alva Gabriel, São Paulo/Rio de Janeiro

Efrain de Almeida, escultura sem título da série "Efrain de Almeida", exposta na 29ª Bienal de São Paulo (SP), 2010.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

**Efrain de Almeida**

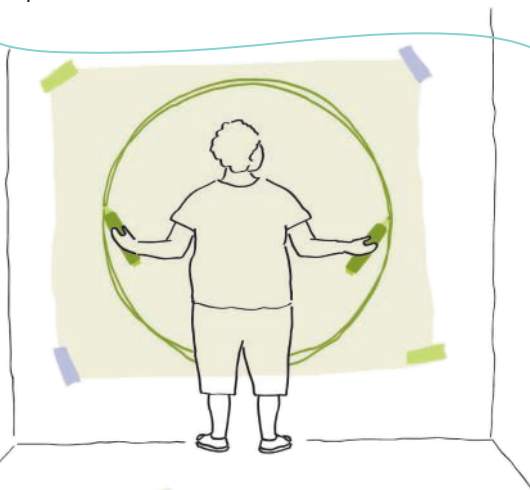
Nasceu em Boa Viagem (CE) em 1964. Estudou na Escola de Artes Visuais do Parque Lage (EAV/Parque Lage), no Rio de Janeiro (RJ), no final da década de 1980. Nos anos 1990, escolheu a madeira como matéria-prima principal de seus trabalhos, assumindo-se como escultor. Suas obras, em geral de pequenas dimensões, remetem a elementos do repertório cultural nordestino, como é o caso dos ex-votos.

# Aprender com os sentidos

Nesta atividade, você vai fazer um desenho usando todo o corpo.

**Material:** folha de papel *kraft* medindo 1,50 m x 2 m (uma para cada grupo) e duas canetas hidrográficas de ponta grossa da mesma cor.

- 1 Forme um grupo de seis integrantes com os colegas. Fixe a folha de papel *kraft* em uma parede da sala de aula ou do pátio, a uma altura aproximada de 70 centímetros do chão.



- 2 Posicione seu corpo em frente à parede próximo ao papel, com os braços abertos.

- 3 Com uma caneta em cada mão, mova as duas mãos ao mesmo tempo fazendo riscos no papel de baixo para cima e de cima para baixo, experimentando outros movimentos com os braços.



Ilustrações: Joana Rese/Arquivo da editora

- 4 Depois, outro colega deve aproximar o corpo no mesmo lugar da folha e experimentar outros gestos.
- 5 Quando todos tiverem feito seus desenhos, observe com os colegas como cada um realizou os movimentos.



21

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## APRENDER COM OS SENTIDOS

Nesta atividade, os estudantes devem movimentar o corpo segurando as canetas com as mãos, de modo a produzir vestígios e marcas decorrentes dos movimentos. Afaste as carteiras para o centro da sala de aula e distribua os grupos pelas paredes da sala; alternativamente, use um espaço mais amplo disponível na escola, como o pátio. A atividade deve durar no máximo quinze minutos. Trata-se de uma prática orientada, mas ao mesmo tempo livre. O objetivo é proporcionar aos estudantes a experiência de realizar gestos incomuns para um desenho, explorando possibilidades de movimento do corpo. O grupo realizará um registro feito de riscos, produzindo um acúmulo de linhas sobrepostas, uma trama de traços em um desenho coletivo. Ao compartilhar essa vivência com os colegas, os estudantes vão perceber que vários gestos podem compor um desenho único; desse modo, vão mobilizar linguagens visuais e corporais para se expressar e compartilhar experiências, desenvolvendo a competência 3 de Linguagens.

Antes de começar o trabalho, leia os passos sugeridos e formule meios de adaptá-los para cada turma. Você pode criar outras orientações: por exemplo, mover os braços como se estivesse nadando, trazer as mãos perto dos ombros e esticar os braços até o ponto mais extremo possível. Também pode explorar possibilidades que os próprios estudantes desejem executar. Depois que todos tiverem feito riscos no papel, você pode convidá-los a desenhar, no mesmo espaço de papel, outros círculos grandes e espirais. Assim, será possível perceber a relação entre os gestos e as formas curvas que vão surgindo na composição. Para isso, é preciso reservar alguns minutos finais nos quais a turma trabalhará livremente sobre a trama de riscos. Os estudantes podem, ainda, combinar como querem realizar outras intervenções.

## APROXIMANDO DO TEMA

### O corpo em contexto

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes vão estabelecer relações entre a mídia e a arte (EF69AR03).

Criados para os meios eletrônicos, os avatares são personagens em que geralmente os usuários projetam sua consciência. Aproveite para explorar a vivência dos estudantes com as mídias digitais e converse com eles sobre os avatares que costumam usar em jogos virtuais.

A cultura dos estudantes é pouco reconhecida no ambiente escolar; com isso, percebe-se que, a cada geração, se aprofunda a distância entre o repertório cultural dos estudantes e o do professor. Sempre que houver oportunidade, dê espaço para que eles falem do que ouvem, assistem e vivenciam fora da escola

#### Ateliê de perguntas

1. O diálogo a respeito da arte e com as obras é um método que pode ser aprendido pelos estudantes e pode ser estimulado. Anote na lousa as principais questões que cada grupo levantou sobre o trabalho de Efrain de Almeida. Uma vez debatidas as questões elencadas, peça a cada grupo que apresente as conclusões oralmente. Neste momento, auxilie os grupos a levantar hipóteses sobre o que será estudado no capítulo.
2. Respostas pessoais. Incentive os estudantes a se lembrar de quaisquer figurações estéticas, como filmes, peças de publicidade, *emojis*, figurinhas de redes sociais, etc.
3. Respostas pessoais. Diferentes propostas estéticas promovem diferentes modos de trabalho com o corpo humano; nem sempre são apenas uma representação. Em geral, os estudantes acham difícil desenhar, pintar, esculpir, construir formas humanas; por isso, é importante desmistificar essa ideia. O corpo é algo do cotidiano; somos corpo.

# Aproximando do tema

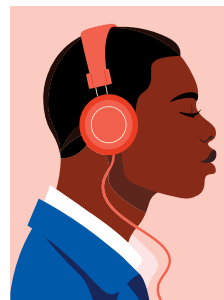
## O corpo em contexto

As pessoas sempre retrataram figuras humanas. Os objetivos são variados: contar histórias, atribuir significados mágicos e religiosos, representar uma pessoa ausente ou mesmo investigar o funcionamento do corpo.

O corpo humano pode ser o tema de uma pintura, de um vídeo, de uma fotografia ou de um grafite, por exemplo. Ou, então, o próprio corpo pode ser o meio para a expressão de ideias, sentimentos e provocações, como na *performance* ou na dança.

Figuras de corpos humanos aparecem também em peças publicitárias e jogos eletrônicos. Existem vários aplicativos que criam avatares para representar participantes de um jogo ou de encontros virtuais ou mesmo perfis nas redes sociais.

Você tem um avatar? Como ele é? De onde ele veio? Caso tenha um, apresente-o aos colegas do grupo.



Sequência de quatro avatares de perfil digital em linguagens visuais distintas.

#### Ateliê de perguntas

✗ Não escreva no livro.

Depois de observar a imagem de abertura do capítulo, fazer o desenho com o corpo na atividade proposta e ler o texto, forme um grupo com os colegas e converse sobre as questões a seguir.

1. Observe a imagem da escultura de Efrain de Almeida na abertura do capítulo. Que perguntas ela desperta em você? Faça uma lista com essas perguntas e discuta-as com os colegas.
2. Você costuma ver o corpo humano em obras de arte? Como são esses corpos?
3. Você acha difícil representar o corpo humano? Por quê?
4. Você já tinha experimentado desenhar com gestos amplos? Quais foram as sensações?
5. No desenho com movimentos do braço, os traços no papel mostram a presença dos corpos?
6. Que nome você daria a essa série de desenhos?

22

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

4. Respostas pessoais.
5. Incentive os estudantes a evidenciar gestos inusitados, diferentes dos usados para desenhar em papel. É possível que vestígios variados tenham sido sobrepostos no papel. Leve a turma a relacionar as diferentes formas às diversas dimensões de cada corpo. Converse sobre a percepção dos estudantes acerca das diferentes potências corporais (como ser

canhoto ou destro, ter alguma diferença de força e habilidade do lado direito ou esquerdo, etc.) e sobre como elas se refletiram no traçado sobre o papel. Os estudantes podem relatar a experiência como algo prazeroso, pois levantar das cadeiras e se movimentar traz vitalidade e alegria, o que favorece o processo de aprendizado.

6. Resposta pessoal.



## Como vemos o corpo humano



All Meyer/Ridgeman Images/Keystone Press/  
Museu de História Natural, Viena, Áustria

Vênus de Willendorf, c. 24000 a.C.-22000 a.C.  
(Escultura de pedra, 11 cm de altura. Museu de  
História Natural de Viena, Áustria.)

Neste **Painel**, você vai refletir sobre o modo como o corpo humano inspirou obras de épocas e culturas variadas.

Alguns dos objetos mais antigos que têm a forma do corpo humano são figuras femininas esculpidas em pedra, osso, chifre ou marfim. Sabe-se pouco sobre esses objetos, mas é certo que foram produzidos há mais de 20 mil anos. Atualmente, essas figuras femininas são chamadas de Vênus, nome da deusa do amor e da beleza na Roma antiga.

A mais conhecida delas é a Vênus de Willendorf, encontrada na Áustria em 1908. Para alguns estudiosos, essa escultura poderia ter relação com cultos à fartura ou à fertilidade. Feita de pedra calcária, apresenta formas volumosas e arredondadas.

**Ao observar essa escultura, como você acha que ela foi feita? Consegue imaginar como era a vida na época em que foi produzida?**

23

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Como vemos o corpo humano

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes vão explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais de diversas sociedades, em distintos tempos e contextos, para reconhecer a diversidade e estabelecer diálogos com ela (EF69AR01). Eles também poderão refletir sobre aspectos técnicos da produção de obras artísticas, abordando alguns de seus elementos constitutivos (EF69AR04).

Em um primeiro momento, é interessante deixar que os estudantes observem livremente as imagens que compõem a seção, com a oportunidade de deter-se naquelas que mais lhes chamarem a atenção. Procure ajudá-los a construir relações de sentido entre as imagens e o tema do capítulo. Em seguida, você pode pedir a alguns estudantes que escolham textos que acompanham as obras e os leiam em voz alta. Também é possível pedir à turma que leia cada um dos textos individualmente e em silêncio; então, encerrada cada leitura, encaminhe uma conversa usando como ponto de partida a questão que finaliza o texto.

Os arqueólogos agruparam sob o nome **Vênus** esculturas femininas produzidas no período Paleolítico (c. 2 milhões a.C. a 10 mil a.C.) em todo o continente europeu. Em algumas dessas esculturas, a figura da mulher apresenta seios e barriga fartos e quadris largos.

Para alguns estudiosos, a Vênus de Willendorf poderia ser uma mulher grávida. Para outros, suas formas volumosas remetariam à ideia de fartura, em um período em que a alimentação era mais escassa – a Europa passava por um período de glaciação quando a escultura foi produzida. Independentemente das interpretações que os estudantes possam fazer, o importante é que percebam, nessa e em outras imagens do capítulo, as transformações no padrão dos corpos.

Sugestões de perguntas: Você conhece a textura da pedra calcária? (Ela é suave, fácil de ser esculpida.) Como você imagina que é possível trabalhar com ela? (É possível, por exemplo, desbastá-la e polí-la com facilidade, tomando cuidado para não prejudicá-la com gestos mais bruscos.) Como deviam ser os instrumentos de escultura na época em que essa figura foi produzida? (Os instrumentos provavelmente eram feitos de pedra lascada ou polida, podendo ser usados para trabalhar materiais pouco rígidos, como o calcário.)

Comente com os estudantes que, movido pela curiosidade científica, Leonardo da Vinci produziu muitos desenhos de anatomia, como o que foi reproduzido nesta página. Foram mais de duzentas pranchas com desenhos e explicações sobre o funcionamento de órgãos e músculos do corpo humano. Se julgar necessário, explique que “florentino” é o termo usado para designar as pessoas nascidas na província de Florença, região que hoje faz parte da Itália.

As imagens usadas atualmente para investigar o interior do corpo humano apresentam maior nível de detalhamento, tornando visíveis estruturas que eram desconhecidas à época de Da Vinci. Hoje, os instrumentos tecnológicos permitem, por exemplo, localizar especificidades que não são perceptíveis a olho nu e representá-las usando convenções (como cores e linhas). Tais representações exibem uma “fatia”, uma seção de uma parte do corpo ou órgão, como no caso de uma tomografia, ou um detalhe, como no caso do exame de ultrassom. Muitas vezes, a aparência abstrata dessas imagens faz com que apenas médicos e outros profissionais da saúde sejam capazes de interpretá-las.

### Leonardo da Vinci

Aprendeu técnicas de desenho, pintura, fundição, óptica da perspectiva e teoria das cores trabalhando como aprendiz em Florença. Sua curiosidade o levou a pesquisar o funcionamento do corpo humano, o voo dos insetos e dos pássaros, a reflexão produzida pelos espelhos curvos, o crescimento das plantas, a harmonia dos sons, o comportamento dos líquidos e o movimento de corpos celestes e do Universo. Também trabalhou como engenheiro, arquiteto e urbanista, construindo canais, fortificações, dispositivos bélicos e engenhocas mecânicas.

Reprodução Biblioteca Real, Londres, Reino Unido



Leonardo da Vinci, *Estudos da anatomia do ombro*, 1510. (Pena e tinta sobre papel, 29,2 cm x 19,8 cm. Coleção Real, Londres, Inglaterra.)

O florentino Leonardo da Vinci (1452-1519) queria conhecer e entender o corpo humano. O interesse científico levou-o a **dissecar** cadáveres para estudar a forma e a função de músculos e órgãos. Da Vinci empregou técnicas simples, como a observação e o desenho, para tentar desvendar o funcionamento do corpo. Desenhos como os desse estudo da anatomia do ombro foram pioneiros e ajudaram a construir novos conhecimentos artísticos e científicos.

Você conhece as imagens que médicos, fisioterapeutas e outros cientistas usam atualmente para investigar o interior do corpo humano? Como elas são?

**Dissecar:** separar os elementos de um corpo a fim de estudá-los.



Reprodução/Museu de Arte Contemporânea da USP, São Paulo, SP

Di Cavalcanti, *Os pescadores*, 1951. (Óleo sobre tela, 114 cm x 162 cm. Museu de Arte Contemporânea da USP, São Paulo, SP)

As figuras humanas predominam na obra do artista carioca Di Cavalcanti (1897-1976). Em suas pinturas, os personagens frequentemente têm corpos fortes, como o das pessoas retratadas nessa tela: um pescador e uma vendedora.

O artista foi um dos organizadores da **Semana de Arte Moderna**, que ocorreu em São Paulo (SP), em 1922. Di Cavalcanti, assim como outros artistas daquela época, preocupou-se em retratar o tipo físico dos trabalhadores brasileiros.

Observe a proporção dos personagens retratados em *Os pescadores*: Que partes do corpo dessas figuras aparecem em destaque?

## EXPLORE

Para conhecer mais obras de Di Cavalcanti, acesse os sites: Museu de Arte de São Paulo (Masp). Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/busca?author=di+cavalcanti>. Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC). Disponível em: <http://www.mac.usp.br/mac/expos/2017/dicavalcanti/galeria.html#topo>. Acesso em: 10 jun. 2022.

### Semana de Arte Moderna:

festival organizado em 1922, no Theatro Municipal de São Paulo, com obras e apresentações de diferentes linguagens artísticas. Os artistas que participaram do evento se opunham à arte feita naquela época, pois a consideravam muito acadêmica e cheia de regras; por isso, eles propunham maior liberdade para experimentar.

É interessante contar à turma que Di Cavalcanti ficou conhecido por valorizar a multiplicidade de fenótipos da população brasileira, com ênfase à mestiçagem, como contrapartida ao padrão europeu ocidental de beleza, então hegemônico nas escolas de belas-arts e nas exposições de artes plásticas. Na pintura *Os pescadores*, o tamanho das mãos dos personagens são exagerados. Uma possibilidade de interpretação para essa característica é que a obra visa chamar a atenção para a importância do fazer manual realizado pelas pessoas, geralmente apresentadas em suas funções de trabalho, ou mesmo evidenciar a força e o papel dos pescadores na sociedade.

Se achar pertinente, chame a atenção dos estudantes para o uso das cores na obra *Os pescadores* e peça a eles que identifiquem alguns elementos usados pelo artista. Faça algumas perguntas a respeito disso. Sugestões:

1. Que tons predominam? (No primeiro plano, predominam tons escuros de marrom e vermelho. Na paisagem de fundo, azuis e verdes.)
  2. Como se apresentam a luz e as sombras nessa obra? (A luz e a sombra causam efeito de contraste.)
  3. Que impressões essa característica provoca em você? (Resposta pessoal.)
- Você pode, ainda, questioná-los sobre o uso de formas geométricas e indagar se é possível perceber, na composição da tela, algum equilíbrio entre as figuras.

### Di Cavalcanti

Articulador e idealizador da Semana de Arte Moderna de 1922, Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo iniciou sua carreira artística trabalhando como ilustrador e caricaturista para revistas. O conjunto de sua obra conciliou as novidades artísticas do Modernismo – com o qual teve contato em viagens para a Europa – e um repertório bem pessoal. Para ele, a arte era uma forma de participação social. Dedicou-se aos temas inspirados na cultura e na formação étnico-racial brasileira, como a representação de mulheres mestiças e do Carnaval.

O trabalho de Ernesto Neto é um exemplo de como muitas obras têm no corpo humano um elemento constituinte.

Comente que muitas das obras de Ernesto Neto levam o espectador a se concentrar nas sensações e convidam à interação. Se possível, mostre imagens de algumas instalações desse artista.

Procure propor uma conversa a respeito do título da obra *Arco vento* e dos elementos que a caracterizam. Sugestões de perguntas: Como você interpreta o título da obra após observar as imagens? A estrutura estofada que envolve o artista lembra algum objeto? Que outros materiais poderiam ser usados para envolver um corpo e evidenciar o espaço ocupado por ele?

### Ernesto Neto

Ernesto Neto toma o corpo como ponto de partida de suas produções, explora materiais simples e de aparência frágil para a criação de obras que convidam ao prazer sensorial, podendo ser adentradas pelo público, favorecendo a interatividade. O artista realizou grandes projetos internacionais, tais como: a instalação *Leviatã Thot*, no Panteão de Paris, na França, em 2006; a escultura interativa gigante *Antropodino*, para o Park Avenue Armory, em Nova York, nos Estados Unidos, em 2009; a mostra *O corpo que me carrega*, no museu Guggenheim de Bilbao, na Espanha, em 2014; a exposição *Aru Kuxipa: sagrado segredo*, na galeria Thyssen-Bornemisza Art Contemporary, em Viena, na Áustria, em 2015; e a monumental estrutura imersiva *GaiaMotherTree*, instalada na estação central de Zurique, na Suíça, em 2018. Participou da 49ª Bienal de Veneza, em 2001, e da 57ª Bienal de Veneza, em 2017. Em 2019, a exposição *Sopro*, uma retrospectiva de sua obra, ocupou a Pinacoteca de São Paulo.



Vicente de Mello/Galeria Fortes D'Aloia Gabriel

Ernesto Neto, *Arco vento*, 1999. (Fotografias em cores, 99,5 cm x 99,5 cm cada uma. Museu de Arte Moderna de São Paulo, São Paulo, SP)

Desde seus primeiros trabalhos, o artista carioca Ernesto Neto (1964) explorou as possibilidades de elaborar obras de arte com formas orgânicas feitas com tecidos elásticos.

Essas obras, em geral, são construídas em grandes dimensões para permitir que o espectador entre, a fim de percorrê-las ou descansar o corpo dentro delas por algum tempo, apenas para sentir o prazer do conforto e o estímulo aos sentidos oferecido pelos materiais. Elas são macias, moles, flexíveis e movernas e fazem pensar sobre o corpo humano.

Em 1998, Ernesto Neto concebeu *Nave Deusa*, uma obra feita de tecido flexível e transparente tensionado em quatro pontos. A partir daí, produziu muitos objetos nos quais tecidos elásticos e tramas de crochê envolvem porções de bolinhas de chumbo, de plástico, de isopor, de especiarias e de pigmentos, como se fossem bolsas de texturas e cheiros.

Na obra *Arco vento*, o artista elaborou um objeto que acolhe e emoldura o próprio corpo. O trabalho final, porém, consiste em um **diptico** de fotografias coloridas: na primeira imagem, o artista está envolto pela forma orgânica e, na segunda, essa forma está vazia.

**Díptico:** obra composta de dois elementos.

**Para Ernesto, o corpo é como um planeta! E para você, o que é o corpo?**

### EXPLORE

Ernesto Neto. Disponível em: <https://fdag.com.br/artistas/ernesto-neto>. Acesso em: 29 jan. 2022.

Nessa página, que compõe o *site* da Galeria Fortes D'Aloia & Gabriel, é possível conhecer outras obras do artista.

Daiara Tukano (1982) é uma artista oriunda do povo indígena Tukano, do Amazonas. Em suas obras, ela trabalha com os valores e os saberes de sua cultura. Em 2020, foi convidada para a 5ª edição do Festival CURA (Circuito Urbano de Arte), o qual promove a arte pública em Belo Horizonte (MG). Daiara Tukano é a primeira mulher indígena brasileira a pintar uma parede de mais de 1000 metros quadrados.

O painel apresenta um tema comum na arte de várias culturas: uma mãe com o filho nos braços. Na composição, a mãe é a Selva, e o filho é o Rio. Essa produção de Daiara exibe corpos indígenas com pinturas corporais, destacando-se a figura feminina que ocupa grande parte da parede. A obra da artista ressalta a relação que muitas culturas indígenas têm com a floresta e com os elementos do meio ambiente natural.

**Qual é a relação entre o rio e a selva proposta nesta imagem?**

Daiara Tukano/scene da artista



Daiara Tukano, *Selva Mãe do Rio Menino*, 2020. (Tinta sobre parede. Fachada cega do edifício Levy, 1006 m<sup>2</sup>, Belo Horizonte, MG.)

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Os corpos humanos configuram alegorias no trabalho de Daiara, isto é, ao construir a figura da mãe e do menino, a artista refere-se ao tema do nascimento e à capacidade da mulher de produzir a vida e cuidar desta. O nome *Selva Mãe do Rio Menino* rearranja esses elementos, possibilitando novos sentidos, como a ideia de que a floresta é que dá vida aos rios, que faz circular as águas, que atrai as chuvas do oceano para o interior do continente. O painel carrega um sentido político ligado ao fato de que os indígenas são povos que protegem as florestas, os rios e os seres vivos da fauna e da flora locais. A pintura é feita com cores planas, sem o uso de sombras, mas o relevo dos corpos é dado pelos padrões e ornamentos da criança e da mãe.

### Daiara Tukano

Daiara Hari pertence ao povo Ye'pâ-masa, mais conhecido como Tukano. Nascida em São Paulo (SP), estudou artes visuais na Universidade Nacional de Brasília (UnB), onde defendeu mestrado em Direitos Humanos. Além de artista, é ativista dos direitos indígenas e comunicadora independente. Coordenadora da rádio Yandê, primeira *web rádio* indígena do Brasil, a artista investiga os grafismos presentes em tramas de cestaria, pinturas de cerâmica e pintura corporal de diversos povos indígenas; também desenvolve experimentações com os efeitos de luz na justaposição de cores em padrões geométricos.

## A BNCC nesta página

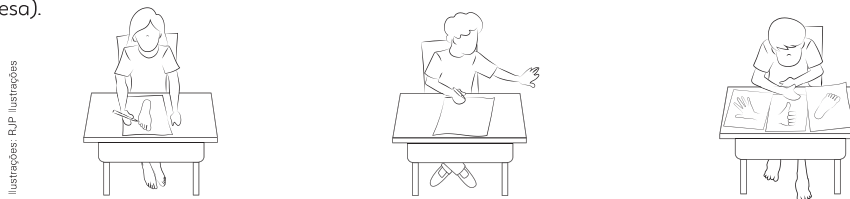
Por meio destas questões, os estudantes poderão analisar as diferentes formas de expressão apresentadas na seção (EF69AR05). Além disso, serão desafiados a observar gestos e desenhar de modo criativo, menos usual, mobilizando, dessa forma, os processos de criação e usando instrumentos simples e convencionais, como um lápis e sua própria mão (EF69AR06).

1. Pergunte aos estudantes se eles já viram outras obras iguais às que apontaram e peça a opinião deles a respeito desse tipo de arte.
2. A Vênus pode estar em pé ou deitada, com os braços sobre os seios; os pés podem ter se quebrado. O corpo desenhado por Leonardo da Vinci estava morto e foi manipulado pelo artista. Na obra de Di Cavalcanti, a mulher observa enquanto o homem limpa um peixe, ambos estão sentados. Ernesto Neto se encontra em uma posição que sugere estar dormindo em pé ou apenas se concentrando no próprio corpo e na percepção do material estofado que o envolve. A personagem do grafite segura o filho nos braços, enquanto o menino se agarra à mãe com as pernas e levanta o braço esquerdo, acenando para o público.
3. Vênus de Willendorf: esculpida em pedra. *Estudos da anatomia do ombro*: desenho sobre papel. *Os pescadores*: tinta a óleo sobre tela. *Arco vento*: fotografia do artista envolto em um objeto de forma orgânica. *Selva Mãe do Rio Menino*: pintura de cores chapadas, com tinta sobre parede, em empena de um prédio.
- 4., 5. e 6. Em geral, desenhar as mãos é um desafio. É comum os desenhos de corpo humano dos adolescentes desconsiderarem as mãos, para evitar essa dificuldade; mas, quando se desenha apenas as mãos, o desafio fica menor. Por outro lado, desenhar os pés pode trazer descobertas. Evite que os estudantes optem pela solução fácil de traçar o contorno da mão sobre o papel com o lápis e reforce que não há problema se os dedos ficarem diferentes, cada um de um tamanho ou com espessura desigual. Enfatize que todo desenho é experimental, uma forma autoral de expressão. É natural que alguns estudantes sintam-se intimidados durante a atividade.

Com base nas questões e nas atividades a seguir, reflita, experimente e compartilhe suas opiniões e impressões com os colegas e o professor.

- 1 Qual das obras da seção Painel você achou mais interessante? Por quê?
- 2 Descreva a atitude ou a postura do corpo observada em cada obra.
- 3 Leia novamente as legendas das imagens. Quais técnicas e materiais foram utilizados na elaboração dessas obras? Como você acha que elas foram feitas?
- 4 Agora você vai experimentar um exercício para relacionar o corpo e o desenho.

**Material:** folhas de papel sulfite, lápis preto 2B (ou mais macio) e fita adesiva (caso deseje fixar o papel na mesa).



- Se você for destro, comece segurando o lápis com a mão esquerda; se for canhoto, comece segurando o lápis com a mão direita. Observe a mão que não está desenhando e estude gestos possíveis, fazendo os seguintes movimentos: vire a palma para cima e para baixo, abra e feche os dedos, aponte um dedo de cada vez, apoie as pontas do dedo na mesa.
- Escolha o gesto que você considera mais fácil desenhar. Observe bem os detalhes, imagine o desenho na folha de papel. Escolha, então, um ponto para começar o desenho. Não crie expectativas; lembre-se de que você está usando a mão menos hábil para traçar as linhas. Experimente a dificuldade de desenhar com ela.
- Troque o lápis de mão, escolha um gesto diferente do primeiro e, em uma nova folha de papel, faça um desenho da outra mão, com mais controle e cuidado. Tente ocupar bem a folha de papel e perceba as proporções entre os dedos. Desenhe também o pulso, se couber.
- Escolha um gesto expressivo ou segure algum objeto e tente representar de alguma forma, em outra folha, a superfície curva e cilíndrica do punho e dos dedos.
- Olhe para os três desenhos juntos e compare os desafios que enfrentou ao fazer cada um e os resultados obtidos.

5 Observe as mãos dos personagens na pintura *Os pescadores*, de Di Cavalcanti, e a mão do Rio Menino na obra de Daiara Tukano. Experimente reproduzir esses gestos com suas mãos.

6 Agora fique descalço e observe seus pés. Movimente-os para senti-los melhor. Como são os dedos, os tendões, as solas e os calcanhares?

- Escolha uma posição que mostre as curvas dos calcanhares. Pense em como se posicionarão no papel. Desenhe os pés, começando pelos dedos, depois as unhas e as pequenas dobras da pele. Se não couber no papel, ou quiser desenhar as pernas, emende outra folha e deixe a linha atravessá-las.

Peça a cada estudante que escolha um desenho para ser fixado em um grande painel de mãos e pés. O desenho não precisa ser identificado; nesta proposta, é melhor observar o coletivo, não o individual. Fomente o hábito de compartilhar a produção com a classe toda, e estimule os estudantes a contemplar a diversidade e a aprender com os desenhos dos colegas.

# Conversa de artista

## Ernesto Neto

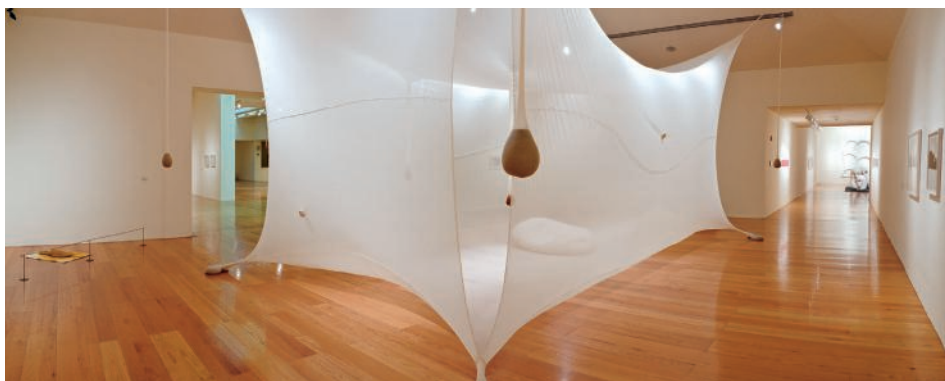
Em seu trabalho, Ernesto Neto imagina espaços tridimensionais que possam envolver o espectador. Essa proposta teve início com o interesse do artista no corpo humano, na pele, nas formas orgânicas e em espaços para brincar.

Leia uma declaração do artista sobre como ele concebeu a obra *Nave Deusa*.

[...] Então eu decidi fazer a minha própria arquitetura, na qual eu poderia expor minhas peças, e assim a ideia de Naves surgiu, como a realização de um *continuum* da escultura para o espaço da galeria.

Existem muitas analogias diferentes para esta escultura-arquitetura que eu chamo de Naves, que vem da ideia de uma nave espacial. Eu sinto meu corpo como uma nave espacial e na verdade uma nave espacial é um tipo de arquitetura ou prótese, como uma extensão do nosso corpo, um espaço que proporciona um sentimento de autossuficiência em relação a um exterior hostil. Evoca fases primárias de nossa existência, o estágio de um feto no útero, essa “mágica” ou “milagrosa” realidade que todos nós já experimentamos ao sermos trazidos à vida. [...]

NETO, Ernesto. In: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. Exposição Dengo: catálogo, São Paulo, 2010. p. 45.



Ernesto Neto, *Nave Deusa*, 1998. (Tule de fios de elastano, areia, cravo-da-índia e isopor, 500 cm x 950 cm x 690 cm. Inhotim, Brumadinho, MG.)

Após ler a declaração de Ernesto Neto, reflita e converse com os colegas sobre as questões a seguir.

- 1 Feche os olhos e imagine que seu corpo é uma nave espacial. Ao imaginar isso, o que você pensa?
- 2 Como você acha que se sentiria percorrendo as obras de Ernesto Neto apresentadas neste capítulo? Elas parecem acolhedoras, hostis, solitárias, confortáveis?
- 3 A *Nave Deusa* foi concebida para que o público pudesse ter uma experiência corporal de imersão em um espaço lúdico, apreciando novas vivências com o corpo. Ao observar a fotografia de *Nave Deusa* e ler a legenda que a acompanha, o que você percebe de diferente no espaço dessa obra?

29

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## CONVERSA DE ARTISTA

### Ernesto Neto

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão conhecer a obra de um artista brasileiro e, por meio dela, ampliar a experiência com práticas artístico-visuais, cultivando a percepção, o imaginário e o repertório imagético (EF69AR01). Além disso, com base no depoimento do artista, poderão destacar os elementos constitutivos da obra (EF69AR05).

Peça aos estudantes que leiam a citação de Ernesto Neto e observem o trabalho *Nave Deusa*. Incentive-os a estabelecer relações entre o aspecto visual da obra e as afirmações do artista. Ele afirma que cada corpo é uma nave e que essa ideia de nave espacial remete ao útero. Amplie a discussão com outras questões como: O que você faria ao se deparar com essa obra? Em sua opinião, como ela se sustenta? A *Nave Deusa* é feita de um tecido de elastano branco, fino e transparente, recortado em formas geométricas e costurado para compor a forma final, que, na instalação, é pendurado em quatro pontos do teto e esticado até quatro pontos do solo. São esses oito pontos que mantêm a estrutura tensionada,

equilibrada e levemente suspensa. Quando os visitantes entram nesse espaço e caminham para explorá-lo, o peso de seu corpo faz com que o tecido se deforme e aproxime do chão.

#### Para ampliar o conhecimento

Reflexões e debates sobre a obra de Ernesto Neto:

- CHAIMOVICH, Felipe. *Ernesto Neto*: Dengo. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2010. 2v.
- NETO, Ernesto. A gente vai para o que ama. *Arte & Ensaios*: revista do programa de pós-graduação em Artes Visuais da UFRJ, Rio de Janeiro, n. 16, p. 7-25, jul. 2008. Disponível em: [https://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae16\\_entrevista\\_ernesto\\_netto.pdf](https://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae16_entrevista_ernesto_netto.pdf). Acesso em: 24 mar. 2021.
- VOLZ, Jochen; PICCOLI, Valéria. *Ernesto Neto*: sopra. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018.

Oriente os estudantes a se organizarem em grupos para pesquisar na internet outros trabalhos de Ernesto Neto; reserve tempo para que apresentem suas conclusões. Nos últimos anos, o artista tem realizado trabalhos em colaboração com membros do povo indígena Huni Kuin (Acre). Essas obras consistem em instalações e *performances* em espaços ritualísticos das quais os visitantes podem participar cantando, ouvindo e conhecendo os saberes dos indígenas.

1. A adolescência é uma fase de transições rápidas, e pode ser que alguns estudantes não se sintam à vontade com seus corpos. Encoraje-os a falar sobre como percebem o corpo sensorialmente e em quais ambientes se sentem confortáveis ou acolhidos.
2. Você pode sugerir que falem sobre superfícies, cores, luzes, cheiros e temperatura. Comente que muitos dos trabalhos de Ernesto Neto ajudam o público a se concentrar na percepção e convidam à interação. Se possível, mostre imagens de algumas de instalações desse artista realizadas em diversas cidades do mundo.
3. Resposta pessoal. Procure propor uma conversa a respeito do título da obra e suas características. O ambiente é frágil, instável, deformável, transparente, cheirando a cravo-da-índia e tensionado por um sistema de pesos e contrapesos feito com sacos de areia.

## Retrato e autorretrato

## A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão investigar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e na cultura brasileiras –, bem como observar e discorrer sobre tradições e manifestações contemporâneas de seu entorno social (EF69AR01).

## Para ampliar o conhecimento

- A exposição “Corpo a corpo”, realizada no Instituto Moreira Salles (IMS), no Rio de Janeiro (RJ), em 2018, investigou diferentes aspectos do retrato, com obras em fotografia e vídeo. Disponível em: <https://ims.com.br/exposicao/corpo-a-corpo-ims-rj/>. Acesso em: 12 maio 2022.
- O documentário *Câmara viajante*, de Joe Pimentel, codirigido por Tiago Santana (Brasil, 2007, 20 min), mostra o universo dos fotógrafos populares em Juazeiro do Norte (CE). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Lx3EEtmE>. Acesso em: 12 maio 2022.

## Mundo ao redor

## Retrato e autorretrato

Retratos e autorretratos são formas muito comuns de arte relacionada ao corpo humano. Essas obras podem ser feitas por meio de pintura, desenho, escultura, fotografia, vídeo, entre outras técnicas e linguagens. Veja a seguir alguns retratos e autorretratos produzidos de diferentes modos.



Fotopintura com casal do Nordeste do Brasil da coleção de Titus Riedl, s.d. O pesquisador possui 5 mil retratos produzidos com essa técnica entre 1950 e 1990.

## FOTOPINTURAS

As fotopinturas eram uma tradição no Brasil quando a fotografia ainda era pouco acessível à população por depender de equipamentos caros. Com base em retratos fotográficos pequenos e em preto e branco, muitas vezes no formato 3 x 4, o fotopintor reunia as imagens dos integrantes de uma família ou de um casal em uma composição fotográfica e depois a pintava acrescentando cores e detalhes. Uma exposição de fotopinturas da coleção do pesquisador Titus Riedl aconteceu na galeria Estação, em São Paulo (SP), em 2011. O catálogo está disponível em: [http://www.galeriaestacao.com.br/imagens/publi\\_pdf/catalogo\\_fotopinturas\\_publicacao.pdf](http://www.galeriaestacao.com.br/imagens/publi_pdf/catalogo_fotopinturas_publicacao.pdf). Acesso em: 31 mar. 2022.

## RETRATOS DE MCs

A artista brasileira Bárbara Wagner (1980) e o alemão Benjamin de Burca (1975) investigam em seu trabalho as culturas populares. Em 2016, ela produziu o ensaio fotográfico *A procura do 5º elemento*, ao acompanhar um concurso para escolher o novo MC de uma produtora de *funk*. Bárbara registrou mais de trezentos jovens, de todos os cantos do país. As fotografias formam uma galeria constituída por jovens acostumados às *selfies* e às redes sociais. Disponível em: <https://cargocollective.com/barbarawagner/A-Procura-do-5o-Elemento-In-the-Search-of-the-5th-Element>. Acesso em: 26 maio 2022. Nas fotografias, MC Pretinho da Hora e MC Kim Blue.



Bárbara Wagner, série “A procura do 5º elemento”, 2016. (Série de 52 fotografias impressas com pigmento mineral em papel de algodão adesivado sobre MDF de 3 mm.)

Imagens: Bárbara Wagner/Galeria Fortes D’Almeida | Gabriel





Frida Kahlo, *Autorretrato como Tehuana, Diego na minha cabeça, 1947*. (Óleo sobre tela, 63,5 cm x 49,5 cm. The Vergel Foundation, Conaculta/INBA, Nova York, Estados Unidos.)

## FRIDA E O AUTORRETRATO

A artista mexicana Frida Kahlo (1907-1954) sofreu um acidente na adolescência e precisou ficar muito tempo em repouso, sem poder sair de casa. Para ajudá-la a sentir-se melhor, seu pai colocou um espelho perto dela e deu-lhe telas e tintas. Frida começou então uma série de autorretratos e dedicou-se a esse gênero de pintura até o fim da vida. A artista muitas vezes se retratou usando roupas, penteados e outros símbolos das culturas originárias do México. Ela usava autorretratos para expressar seus sentimentos e seus valores. Conheça o Museu Frida Kahlo e outras obras da artista. Disponíveis em: <https://www.museofridakahlo.org.mx/> e <https://artsandculture.google.com/partner/museo-frida-kahlo>. Acesso em: 19 abr. 2023.

Para conhecer mais sobre retratos e autorretratos, explore os tópicos a seguir e realize as pesquisas indicadas.

1. Como eram feitos retratos antes da invenção da fotografia? Quem eram as pessoas retratadas?
2. Que mudanças a invenção da fotografia trouxe para a arte do retrato? Há pessoas que ainda produzem retratos com outras técnicas, mesmo com a invenção da fotografia?
3. Você conhece obras de arte que retratem pessoas? Pesquise obras desse tipo – pode ser uma pintura, uma escultura, etc. Depois, busque as seguintes informações.
  - a. É possível saber quem é o autor da obra? Quando ela foi produzida? Que técnica foi utilizada? Onde ela se encontra?
  - b. Quem é a pessoa retratada? É o próprio autor do retrato ou é outra pessoa? Procure saber mais informações sobre essa pessoa.
4. Você conhece alguma obra de arte que retrate pessoas do lugar onde você vive? Caso não conheça, faça uma pesquisa sobre o assunto em casa ou na escola. Consulte livros, sites ou familiares e amigos mais velhos. Anote as seguintes informações a respeito dela.
  - a. Quando ela foi produzida? Qual foi a técnica utilizada? É possível saber quem foi o autor?
  - b. Há mais retratos de pessoas da comunidade semelhantes a esse? Como as pessoas são retratadas?
5. Você já fez um retrato ou um autorretrato? Que técnica utilizou? Compartilhe com os colegas suas experiências – pode ser até mesmo uma *selfie* que você já tenha postado em uma rede social.
6. Reúna as obras que você pesquisou e faça uma legenda para cada uma delas com as informações obtidas. Com os colegas, organize uma mostra das obras pesquisadas. Durante a mostra, cada estudante vai contar um pouco da história dos retratos e dos autorretratos que selecionou.
7. Discuta com os colegas e o professor, considerando as pesquisas realizadas: Por que as pessoas fazem retratos e autorretratos? Essas produções podem contribuir para a memória da comunidade? Como?

31

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Se possível, organize uma visita dos estudantes a um museu histórico (do município, da região ou do estado). Se houver, em uma praça próxima à escola, um busto ou escultura que retrate um personagem histórico, você pode sugerir aos estudantes que estudem essa obra. Nesse caso questione: por que este personagem está retratado nesse local?

Para o momento da pesquisa, oriente os estudantes a realizar investigações rápidas acerca dos tópicos propostos, em fontes diversas (enciclopédias, livros, manuais, sites de busca, etc.). O objetivo é constituir um panorama histórico do surgimento da fotografia e da função dessa técnica na produção de retratos e autorretratos.

1. Espera-se que os estudantes encontrem informações que

os levem a concluir que, antes da fotografia, a obtenção de retratos e autorretratos era feita por meio de técnicas como pintura, desenho, gravura (litografia, xilografia, etc.) ou escultura. Como eram dispendiosas, essas técnicas estavam disponíveis apenas para pessoas abastadas que tinham condições de custear o trabalho dos artistas.

2. A técnica da fotografia revolucionou o retrato, e o álbum de família tornou-se um item comum entre a classe média do século XX. No século XXI, após a invenção das câmeras digitais e, principalmente, depois de os telefones celulares disporem desse recurso, a imagem fotográfica tornou-se instantânea e acessível a um número cada vez maior de pessoas.

3. Oriente os estudantes a utilizar fontes analógicas (livros, catálogos, enciclopédias, manuais, revistas, jornais) ou virtuais (sites de artistas ou de museus, galerias, acervos e outras instituições de custódia de obras). Certifique-se de que eles conseguem mobilizar as fontes, localizando de modo seguro e objetivo as informações devidas.

4. Neste momento, incentive os estudantes a ampliar as pesquisas de modo a acolher fontes familiares ou de pessoas mais velhas da comunidade. São pertinentes à atividade fotografias de família e fotopinturas como as compiladas por Titus Riedl. Relativize, nesse contexto, as noções de “autorria”, uma vez que grande parte das fotografias antigas de família não têm um autor conhecido.

Uma variação possível para a atividade é pedir aos estudantes que pesquisem retratos fotográficos produzidos em diferentes épocas, incluindo retratos de familiares. Se optar por esse encaminhamento, sugira que os estudantes que não têm em casa retratos de família, consultem pessoas mais velhas da comunidade ou criem, a partir de colagens e desenhos, a figura de seus antepassados.

5. Caso os estudantes desejem aproveitar *selfies* de redes sociais, o compartilhamento pode ser virtual. Caso optem por utilizar suporte analógico, cabem fotografias 3×4 de documentos ou fotografias de família em que o próprio estudante esteja presente.
6. Auxilie os estudantes com maior dificuldade de expressão oral a falar diante dos colegas a respeito dos percursos de suas pesquisas.
7. Ao finalizar as pesquisas, os estudantes poderão elencar mais de uma intenção para a produção de retratos e autorretratos. Além disso, terão percebido que os retratos se tornam, com tempo, parte da memória pessoal, familiar e comunitária.

A beleza, o corpo e a arte

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão apreciar e analisar formas distintas de expressão de matrizes estéticas e culturais de três épocas diferentes, cultivando o imaginário e seu repertório imagético (EF69AR01). Terão, ainda, a possibilidade de analisar um exemplo em que as artes visuais se integram às artes gráficas (EF69AR03).

O objetivo pedagógico do debate proposto nesta seção é discutir padrões de beleza, bem como os estereótipos e preconceitos a eles relacionados. Estimule os estudantes a partilhar informações, ideias e sentimentos buscando a defesa de seus pontos de vista, fundamentados em visões éticas, e participando da construção coletiva de uma visão crítica a respeito de questões contemporâneas.

As esculturas gregas buscavam um padrão harmônico ideal, uma beleza de perfeição não humana. Por sua vez, as Nanas de Niki de Saint Phalle, elaboradas com formas exageradas e pouco proporcionais (compare os tamanhos da cabeça, das mãos e dos pés ao tamanho do busto), exploram a beleza como sinônimo de alegria, de desfrute e de autonomia diante da vida. Trabalhos como esses podem colaborar na mudança de padrões, conceitos e estereótipos. Sua obra teve grande presença em espaços públicos e museus de todo o mundo na segunda metade do século XX; consequentemente, a artista cooperou para desconstruir preconceitos quanto aos corpos de mulheres gordas.

Niki de Saint Phalle

Nasceu em Neuilly-sur-Seine, na França. Estudou teatro em Paris e conheceu o escultor Jean Tinguely (1925-1991), que foi seu parceiro na vida e em vários projetos artísticos, como em *Hon* ("Ela", em sueco), de 1966, obra na qual uma figura feminina grávida podia ser adentrada pela abertura vaginal, "o portal da vida". Na série de Nanas, Niki concebeu mulheres desproporcionalmente grandes que glorificam a brincadeira, o prazer e a festa. Dedicou-se também às esculturas monumentais, algumas vezes destinadas às crianças, como o *Jardim do Tarô*, na cidade de Capalbio, na Itália, feito entre 1979 e 2002, repleto de criaturas imaginárias concebidas com base nos arcanos das cartas de tarô. Niki também produziu livros ilustrados, projetou cenários para balés e dirigiu filmes.

Hora da troca

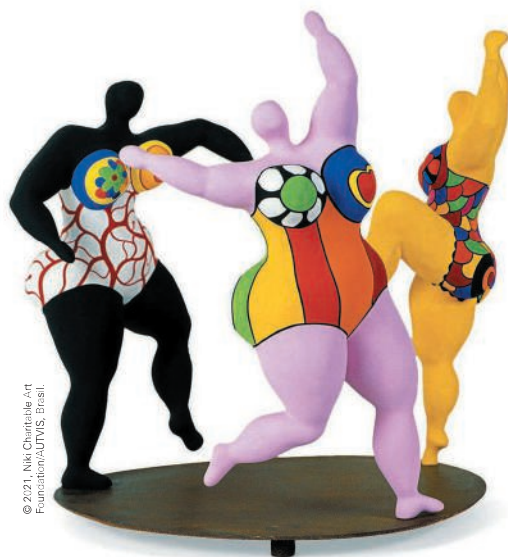
A beleza, o corpo e a arte

O conceito de belo e os padrões de beleza variam de uma cultura para outra e mudam com o tempo.

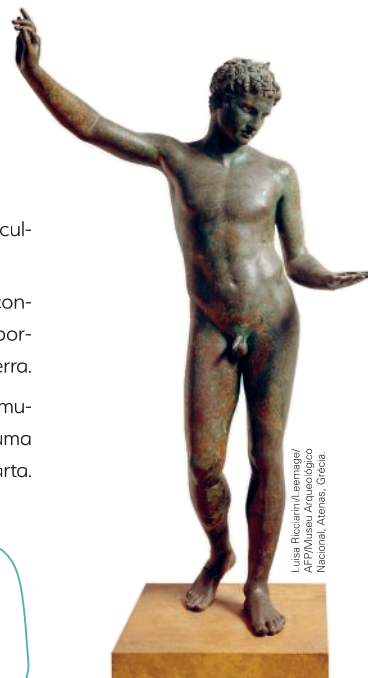
Na Grécia antiga, homens jovens de corpos atléticos eram considerados o padrão ideal de beleza. Para os gregos, praticar esportes era uma forma de honrar os deuses e se preparar para a guerra.

Já na Europa do século XVI, o referencial de beleza eram as mulheres gordas – à época, isso garantia prestígio por ser sinal de uma boa condição financeira, capaz de garantir uma alimentação farta.

Para os gregos do século V a.C., beleza era sinônimo de bem. Para o filósofo Platão, a beleza só existiria no mundo das ideias e exprimiria a perfeição e a verdade. Essa ideia também estava presente no modo como os artistas produziam suas obras. As esculturas daquela época seguiam regras para expressar o ideal de beleza, como manter a exatidão das medidas por meio de cálculos que garantissem harmonia e proporção.



Niki de Saint Phalle, *As três Graças*, 1994. (Poliéster e mosaico de vidros, c. 290 cm x 125 cm x 95 cm. Niki Charitable Art Foundation.)



Estátua de um jovem atleta, c. 340 a.C.-330 a.C. (Escultura de bronze, 130 cm de altura. Museu Arqueológico Nacional de Atenas, Grécia.)

As Graças eram deusas ligadas às três melhores coisas da vida de acordo com os gregos: a festa, a alegria e o amor. A artista francesa Niki de Saint Phalle (1930-2002) retoma esse tema e mostra um padrão de beleza formado por corpos femininos arredondados e coloridos. Essas mulheres, que a artista chamou de Nanas, lembram símbolos femininos de fertilidade.

Ao longo de toda a vida, o escultor francês Auguste Rodin (1840-1917) fez corpos humanos esculpidos em bronze. A respeito da beleza, ele escreveu:

Em suma, a beleza está em toda parte. Não é ela que falta aos nossos olhos, mas nossos olhos que falham ao não percebê-la.

RODIN, Auguste. *A arte: conversas com Paul Gsell*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 92.

Para ampliar o conhecimento

Veja a seguir a indicação de um livro que reproduz algumas conversas do escritor e crítico francês Paul Gsell (1870-1947) com o escultor Auguste Rodin sobre escultura, desenho e estética.

· RODIN, Auguste. *A arte: conversas com Paul Gsell*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

Estes dois livros do pensador italiano Umberto Eco podem subsidiar a discussão sobre a beleza e combater a ideia de que a arte é sempre bela ou só deve tratar de coisas consideradas belas.

· ECO, Umberto. *História da beleza*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

· ECO, Umberto. *História da feiura*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

O livro da artista interdisciplinar portuguesa Grada Kilomba traz uma compilação de pequenas histórias cotidianas que revelam o racismo presente, entre outros contextos, nas políticas do corpo e do cabelo, além de uma reflexão sobre racismo estrutural e as permanências coloniais das sociedades contemporâneas.

· KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.



Reprodução: Elle Brasil/Agência Editora

A filósofa feminista brasileira Djamila Ribeiro (1980) foi uma das escritoras que mais venderam livros no Brasil em 2020, ano em que teve início no país a pandemia de Covid-19. A participação de Djamila em programas de entrevista e capas de revistas consolidou no mundo da moda a presença de padrões de beleza variados e expressivos da diversidade cultural nacional.

Fotografia de Djamila Ribeiro para a capa da revista *Elle*, outubro de 2020.

Converse com os colegas e o professor sobre a relação entre beleza, corpo e arte. Veja a seguir um roteiro de questões que poderão ajudá-lo a refletir sobre o assunto.

- Você acha que em nossa sociedade existe muita valorização do corpo e da aparência? Há um padrão de beleza feminina e masculina?
- Onde você consegue perceber a existência de padrões de beleza? Por que você acha que eles existem? Qual é sua opinião sobre esse padrão?
- A beleza tem alguma relação com a saúde?
- Você conhece pessoas que tentam alcançar a qualquer custo um padrão de beleza? Por que você acha que elas fazem isso? Quais são os efeitos dessa busca?
- A beleza tem alguma relação com o preconceito?
- Você acha possível ver beleza nas atitudes?
- Releia a afirmação de Rodin sobre a beleza. Para você, o que ela significa? Você concorda com o escultor? Por quê?

Ao final, escreva uma frase que expresse as ideias mais marcantes da conversa.

33

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Provoque os estudantes para que se posicionem a respeito das questões sugeridas. Procure evitar que um ou dois estudantes dominem o debate, encorajando os mais calados a expressar seus pontos de vista. Destacar a importância do respeito às diferenças e levar a turma a ter em mente que os padrões de beleza são mutáveis, que a beleza pode estar onde não estamos preparados para vê-la e ressaltar que ela é um tema discutido e debatido há muito tempo por filósofos, pensadores e críticos.

• O culto ao corpo está ligado ao consumo, pois, por meio da publicidade, divulgam-se padrões estéticos com o objetivo de movimentar a indústria cosmética e da moda. Os homens também são pressionados a

consumir roupas e reproduzir cortes de cabelo e barba e até modelar seu corpo com musculação para atingir determinados padrões estéticos. Busque evidenciar que os padrões de beleza são uma convenção social que se transformam a cada época e que, muitas vezes, estão sujeitos a interesses comerciais e a hierarquias de gênero, de classe e de raça.

- Ressalte que a obesidade pode estar associada à alimentação pouco saudável ou a distúrbios emocionais. Da mesma forma, a busca ilimitada por atingir ideais de beleza pode levar a problemas como distúrbios alimentares (anorexia, bulimia, vigorexia, etc.), e outras questões de saúde resultantes de atividades físicas excessivas.

- Djamila Ribeiro não é uma modelo, mas sua presença nas revistas de moda evidenciou como a produção de conhecimento e a luta pelos direitos humanos podem se somar aos padrões estéticos convencionais. Os últimos censos da população brasileira têm mostrado sucessivamente que a maioria das pessoas se identifica como negra ou parda, o que se relaciona à importância da representatividade de padrões de beleza negra nos veículos de comunicação.
- Escrever uma frase é uma forma de guardar uma memória significativa sobre a discussão proposta. Reserve cerca de 15 minutos para que os estudantes discutam e sintetizem o tema. Depois, peça que apresentem suas conclusões oralmente.

### Djamila Ribeiro

Filósofa, ativista social, professora e escritora, é filha do ativista do movimento negro Joaquim José Ribeiro dos Santos. Na adolescência, trabalhou na Casa de Cultura da Mulher Negra, em Santos (SP), onde começou a atuar como ativista nas causas feministas. Djamila é pesquisadora e mestra em filosofia política pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Foi secretária de Direitos Humanos e Cidadania da cidade de São Paulo em 2016 e também é colunista de periódicos. Recebeu vários prêmios por sua atuação na denúncia do racismo estrutural da sociedade brasileira. Publicou os livros *O que é lugar de fala?* (Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017), *Quem tem medo do feminismo negro?* (São Paulo: Companhia das Letras, 2018) e *Pequeno manual antirracista* (São Paulo: Companhia das Letras, 2019).

## O desenho

## A BNCC nesta seção

Os estudantes vão analisar alguns elementos constitutivos das artes visuais, além de experimentar e analisar essa forma de expressão artística (EF69AR04, EF69AR05). Além disso, vão refletir sobre os conceitos básicos do pensamento computacional para ampliar as possibilidades de manipulação dos recursos digitais na arte (EF69AR35).

Incentive os estudantes a pensar na importância de olhar de forma atenta para o mundo. Peça-lhes que descrevam como é a calçada em frente à escola, por exemplo. É provável que muitos deles tenham dificuldade de responder; por isso, oriente-os a observar como ela é para que façam uma descrição na aula seguinte.

A fim de favorecer o trabalho com o desenho e ajudá-los a se sentir à vontade para realizar as atividades da seção seguinte, você também pode sugerir que façam, em uma folha de papel sulfite avulsa, um desenho de observação da sala de aula conforme as instruções.

Todos devem ser estimulados ao trabalho com o desenho e a pintura, mesmo aqueles que julgam desenhar “mal” ou têm dificuldades com esse tipo de atividade. Os estudantes devem perceber a importância dessas linguagens para a expressão daquilo que pensam e sentem. Pessoas com deficiência devem receber um incentivo especial nesse sentido. Aquelas com restrições motoras ou malformação podem ser estimuladas a usar outras partes do corpo para manusear o lápis ou o pincel. No caso de pessoas com deficiência visual, você pode propor adaptações à atividade, como um desenho tátil ou o trabalho com massa de modelar.

## Teoria e técnica

## O desenho

O desenho é uma forma de comunicação usada para registrar e expor ideias, fazer mapas, entender o mundo, criar realidades, expressar sentimentos e nos divertir. Todos podem desenhar, e cada um tem sua maneira: alguns usam linhas escuras e únicas, outros traçam linhas claras e imprecisas.

Os desenhos são compostos de linhas, pontos, formas, manchas e cores, entre outros diversos elementos. Podem ser grandes, pequenos, ter muitos ou poucos detalhes, dar a impressão de movimento, ser figurativos (representar figuras reconhecíveis) ou abstratos (apresentar formas livres de significado, utilizando traços, texturas, borrões, etc.). As possibilidades são infinitas!

O desenho é uma técnica e, para dominá-la, é preciso treinar. Quanto mais desenhamos, mais à vontade ficamos com essa linguagem. Para isso, é preciso superar o medo. Não existe desenho certo nem errado! O desenho é uma forma pessoal e única de se expressar.

## Desenho de observação

Não é possível prestar atenção em tudo o que o olho vê. Nesse sentido, o desenho de observação é um modo de aprender a olhar o mundo.

Percorra o espaço da sala de aula com o olhar: perceba as cores, as sombras, as luzes, as texturas e o tamanho dos objetos. O que está à sua frente? O que está atrás? Imagine de que maneira você pode desenhar o que está vendo e registrar esses elementos no papel.

Defina o **enquadramento**: Quais objetos serão desenhados? Que espaço e que posição eles vão ocupar no papel?

Você pode modificar o desenho fazendo uma linha sobre outra para chegar ao resultado desejado.

## Desenho cego

No desenho cego, você faz os traços sem olhar para a folha de papel, mantendo a atenção fixa naquilo que está sendo desenhado. A mão corre livremente, sem que você tente corrigir seu desenho antes de concluí-lo. Além de ser um ótimo aquecimento, o desenho cego é um jeito interessante de começar a desenhar diante de uma folha em branco. Veja alguns desenhos feitos com essa técnica.



Desenhos cegos feitos por um adolescente.

Ilustrações: Acervo do autor/Açúcar na editora

## Máquinas de desenhar

Você viu que o desenho é uma técnica que depende de prática. Para desenhar, você pode usar lápis, caneta e giz de cera, entre outros materiais, e utilizá-los com as mãos e outras partes do corpo. Esses instrumentos e os modos como eles são usados fazem parte da técnica do desenho, ou seja, são **tecnologias da arte**.

É possível inventar novas tecnologias da arte criando maneiras de desenhar. A artista polonesa Karina Smigla-Bobinski (1967) desenvolveu uma grande bola inflável com pedaços de carvão e a chamou de *ADA*. A proposta é que as pessoas rolem essa bola pelo ambiente e, assim, criem desenhos coletivos.



James Grady/Alamy Live News/Forstena

Karina Smigla-Bobinski, *ADA*, 2015. (Balão de PVC coberto de pontas de carvão e preenchido com gás hélio, 3 m de diâmetro. Lowry Art, Salford, Reino Unido.)

▶ próximo possível daquilo que foi imaginado, articular esse resultado com outros gestos e registros. Em todos esses procedimentos, o olho capta imagens do que estamos fazendo e as envia para o cérebro, que as avalia e, com base nisso, comanda novas operações, inclusive mudanças quanto à intenção inicial. Assim, olho, cérebro e mão trabalham de forma integrada.

Na Educação Infantil, quando uma criança faz um rabisco e diz “Isto é uma moto” ou “Isto é um leão”, ela atribui ao desenho a ideia de moto ou de leão, somando sua imaginação ao gesto. Um estudante do 6º ano do Ensino Fundamental geralmente busca outros resultados: quer ter a habilidade de representar de uma determinada maneira, que já está sujeita a julgamentos estéticos e de valor. É importante demonstrar aos estudantes a complexidade da operação envolvida no ato de desenhar e valorizar o gesto pessoal, a invenção, que imprime a personalidade de cada um ao desenho. Nessa fase, também é bom mostrar a importância do universo simbólico, associando palavras, texturas, materiais e ruídos ao contexto da imagem produzida pelo desenho, de forma a aumentar seu potencial de significação.

### Karina Smigla-Bobinski

Artista visual nascida na Polônia que vive em Munique, na Alemanha. Sua prática artística envolve mídias digitais e analógicas em criações diversas, como instalações interativas, esculturas cinéticas, vídeo, pintura e *performance*. Seus trabalhos já foram expostos em mais de 49 países.

35

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Máquinas de desenhar

A obra *ADA* foi exposta em São Paulo (SP), no Festival Internacional de Linguagem Eletrônica, em 2011. O título da obra é uma homenagem a Ada Lovelace (1815-1852), matemática inglesa que criou o primeiro algoritmo, um programa a ser executado por um computador. O algoritmo é um dos pilares do pensamento computacional, ao lado da decomposição, do reconhecimento de padrões e da abstração. Ao compreender o algoritmo como uma sequência precisa de instruções, podemos identificá-lo em manifestações artísticas variadas, desde a *performance* à música e às artes visuais. O termo “pensamento computacional” foi

popularizado em 2006 por Jeannette Wing, segundo a qual maneira que os cientistas da computação pensam sobre o mundo é útil para outros contextos.

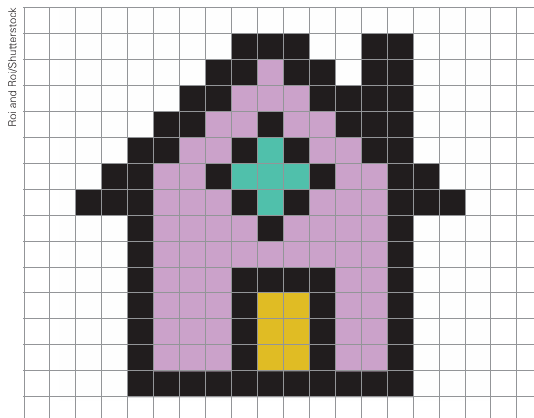
Na seção **Atividades**, há um exercício em que o algoritmo é referenciado como forma de criação de imagens por meio da qual o estudante terá oportunidade de desenhar.

Desenhar é uma forma de expressão direta e, ao mesmo tempo, muito complexa. Envolve uma série de operações simultâneas ou consecutivas em curto espaço de tempo: imaginar, transformar a imaginação em símbolo, manusear um instrumento, fazer um movimento com força e precisão preestabelecidas para gerar resultado o mais ▶

### Para ampliar o conhecimento

O artista paulista Paulo von Poser (1959) é conhecido por seu trabalho como professor de desenho, tendo formado várias gerações de arquitetos e *designers*. Paulo também promove eventos para desenhar coletivamente na cidade. Em seu *site*, é possível informar-se sobre algumas de suas atividades ligadas ao ensino. Disponível em: <http://paulovonposer.com.br/ensino/>. Acesso em: 12 maio 2022.

Para uma introdução ao conceito de pensamento computacional, bem como para exemplos didáticos de cada um dos seus pilares, você pode ler a tese “Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica” de Christian Puhlman Brackman, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172208/001054290.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 maio 2022.



Desenho feito a lápis e o mesmo desenho em *bitmap*, isto é, feito em uma grade de pontos, os *pixels*.

Com base na imagem digital, a impressora transfere o desenho para o papel compondo cada linha e deslizando o papel aos poucos. Para isso, reproduz uma sequência de *pixels* de acordo com os passos a seguir.

- 1 A impressora lê um *pixel* na imagem digital.
- 2 Quando o *pixel* tem cor, é enviado um comando para a impressora liberar a respectiva tinta no papel. Se o *pixel* for incolor, avança-se para o próximo *pixel*.
- 3 Atingido o final da linha de *pixels*, a impressora recebe um comando para deslizar o papel.

Essa instrução é formada por um código elaborado para reproduzir a mesma imagem várias vezes, chamado de **algoritmo**. É por meio desse código que o computador transfere a imagem para outros arquivos ou a envia para impressão.

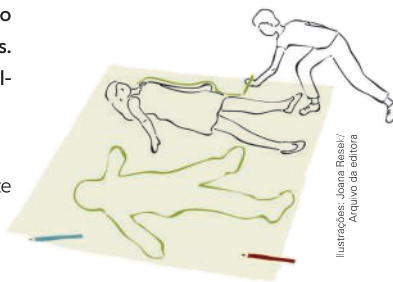
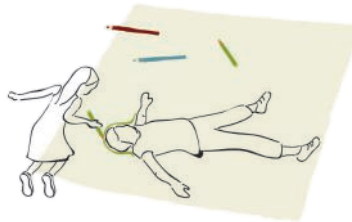
O algoritmo é como um conjunto preciso de instruções para a realização de uma tarefa. Os computadores utilizam algoritmos para executar operações variadas, mas é possível utilizar esse método para realizar qualquer tarefa. Isso é um meio de praticar o pensamento computacional.

## Vamos sentir o corpo?

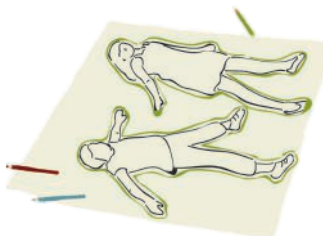
Você já percebeu como está seu corpo hoje? Nesta atividade, você vai prestar atenção nele, desenvolvendo a consciência corporal.

**Material:** uma folha de papel grande e giz de cera (ou canetas de cores variadas).

- 1 Com os colegas, arraste as cadeiras e mesas para os cantos da sala de aula para abrir espaço no centro. Forme dupla com um colega.
- 2 Estenda a folha de papel no chão. Um dos integrantes da dupla deve se deitar sobre a folha de barriga para cima ou para baixo. Enquanto isso, o outro desenha no papel o contorno do corpo do colega. Depois, inverta a posição: quem desenhou fica deitado.
- 3 Deite-se novamente sobre o desenho e fique nessa posição por alguns minutos, em silêncio. Tente relaxar de modo que o corpo toque o chão o máximo possível, da cabeça aos calcanhares. Enquanto isso, preste atenção nos seguintes aspectos, sem alterar a posição no chão.
  - Como o peso do corpo se distribui sobre o papel?
  - Como está sua respiração? Tente percebê-la, mas não tente controlá-la.
  - Quais partes do corpo parecem pesar mais sobre o chão?
  - Quais partes não tocam o papel? Quais o tocam de leve?
  - A distribuição do peso parece sempre igual em todas as partes do corpo?
  - Tente descrever as sensações de seu corpo como um todo e, depois, de cada parte dele. São sensações de prazer? De desconforto? Alguma lembrança vem à sua mente?
- 4 Levante-se e espreguice-se com tranquilidade.
- 5 Preencha o contorno de seu corpo com desenhos, linhas, palavras e cores que expressem as sensações que você experimentou enquanto estava deitado. Esse é o registro de um momento único: se você passar novamente por essa experiência, tudo será muito diferente.
- 6 Caminhe pela sala de aula e observe os desenhos e registros dos colegas.



Ilustrações: Joana Resai /  
Arquivo da Editora



37

## Vamos sentir o corpo?

Todas as pessoas têm consciência do próprio corpo. De olhos fechados, é possível saber se estamos sentados ou em pé, se os joelhos estão dobrados, se os membros estão parados ou em movimento. A **propriocepção** é a capacidade de localizar a posição do próprio corpo no espaço, sendo possível afinar e ampliar essa capacidade. A consciência corporal se aprende e pode ser desenvolvida não só com base em atividades físicas, expressivas e esportivas, mas também por meio de práticas como a ioga, a meditação e as diversas danças, entre outras. A atividade proposta pode contribuir para essa ampliação. Faça um teste antes de trabalhar com a turma: fique na posição em que está, feche os olhos e tente perceber como estão seus apoios. Você está sentado? Em pé? Seus apoios parecem simétricos ou não? Essa sensibilização também pode ser feita em sala de aula, como preparação para a atividade. O ideal é desenvolver essa proposta em um espaço amplo, como o pátio ou a quadra da escola. Você pode usar várias folhas de jornal coladas ou duas folhas grandes de papel pardo. Caso não haja papel disponível, analise as possibilidades de utilizar giz diretamente no chão. Leia as instruções para os estudantes enquanto estiverem deitados. Use um tom de voz baixo, que transmita tranquilidade, para não atrapalhar o relaxamento. Enquanto os estudantes percorrem a sala de aula observando os desenhos, peça a eles que conversem sobre essa experiência. Se possível, exponha os trabalhos nas paredes da sala de aula ou da escola. Repetir essa proposta em outro dia pode ser interessante para que a turma perceba como as sensações de apoio se modificam o tempo todo. Você pode propor também, em outra oportunidade, que eles identifiquem e marquem em seus desenhos ossos, músculos e articulações de que tenham conhecimento.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## ATIVIDADES

### A BNCC nesta seção

Os estudantes vão experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela. Por meio dessas experiências, poderão ter contato com processos de criação em artes visuais com o uso de materiais e instrumentos convencionais (EF69AR06). Além disso, poderão ser orientados de modo a mobilizar o diálogo com princípios conceituais e o repertório imagético como parte integrante dos processos de criação (EF69AR07). Também terão a oportunidade de identificar os modos de operação das tecnologias digitais, o que contribui na produção das práticas artísticas que mobilizam esses recursos (EF69AR35).

## Desenho de modelo

Comente com a turma que desenhar modelos exige prática. Como o desafio será grande, deve ser enfrentado sem muita exigência. Verifique se há candidatos a posar e escolha uma dupla, enfatizando a importância da participação de todos. Para garantir que todos tenham a oportunidade de desenhar, divida a atividade em duas partes: enquanto a primeira dupla posa, os outros desenhavam; depois, substitua a dupla que está posando. Se não houver espaço para dispor as cadeiras em círculo, os estudantes podem sentar-se no chão. Peça aos modelos que adotem posições incomuns – é muito mais interessante desenhar um corpo sentado, dobrado, com os braços levantados, do que um corpo em pé, rígido. Entretanto, lembre aos modelos de que devem escolher uma pose confortável, que possa ser mantida durante o tempo necessário. Se possível, coloque uma música suave de fundo e procure criar um ambiente no qual todos se sintam à vontade, evitando que um ou outro ironize a situação. Fique atento àqueles que demonstrarem dificuldade em fazer um desenho grande: incentive-os a aumentar o desenho de modo a ocupar a página toda. É comum que, nos primeiros desenhos, alguns evitem desenhar mãos, pés e rosto. Incentive-os a tentar encontrar soluções para desenhar o corpo todo na pose final (a de oito minutos). Observe também se há estudantes usando muito a borracha. É natural que se sintam inseguros e tentem desfazer o que consideram “erro”. Porém, é importante que deixem a borracha de lado e façam o desenho sem se preocupar em “acertar”. Deixe claro que não se deve procurar um resultado “perfeito”. Comente que a borracha gasta o papel e acaba sujando definitivamente o desenho. O ideal é que eles tentem encontrar a linha que desejam sobrepondo traços leves. Depois, podem traçar uma linha final, mais forte, sobre as tentativas bem-sucedidas. As linhas fracas que ficam por trás do desenho ajudam a entender o processo de criação e podem ser incorporadas como sombras e elementos de composição que enriquecem o trabalho. Marque o tempo com precisão e avise quando estiver se esgotando.

## Desenho de modelo

Nesta atividade, você e os colegas vão fazer desenhos cegos e desenhos de observação.

**Material:** lápis preto 6B, seis folhas de papel sulfite no formato A4 e um relógio (ou um cronômetro).

- 1 Com os colegas, organize a sala de aula deixando duas cadeiras no centro e o restante em círculo. Dois colegas vão posar como modelos no centro do círculo.
  - Você gostaria de posar para os desenhos? Será preciso permanecer na mesma posição por alguns minutos, sem se mexer, enquanto os colegas desenhavam. Isso pode ser um grande desafio!
- 2 Comece fazendo alguns desenhos cegos para aquecer. Inicialmente, desenhe quatro poses rápidas, dedicando apenas um minuto para cada uma. Não se preocupe com detalhes; tente desenhar apenas a forma geral do corpo em cada pose.
- 3 Faça outro desenho durante cinco minutos, agora com mais detalhes e observando o traçado que se forma no papel. Tenha atenção ao desenhar mãos e pés.
- 4 Agora, desenhe uma pose durante oito minutos. Nesse desenho mais demorado, tente trabalhar mais o rosto, o cabelo e a roupa que o colega está usando.
- 5 Reúna seus desenhos aos dos colegas e forme com eles um grande painel coletivo.



Registre e guarde na pasta digital de Arte/Corpo.

- Nos desenhos, procure ocupar todo o espaço da página. Se algum desenho extrapolar o papel, emende outra folha ou deixe-o incompleto.
- É mais fácil desenhar com traços grandes. Gestos mais amplos ajudam a desenhar de forma mais livre, menos controlada. O objetivo é experimentar as possibilidades do desenho. Por isso, não se preocupe em fazer um desenho “certo” ou “errado”.
- Varie o traço nos desenhos: use um traço grosso e escuro e outro mais fino e claro, por exemplo.
- Se possível, fotografe ou filme o painel.

Depois de observar o conjunto de desenhos, avalie a atividade oralmente com os colegas e o professor tomando por base o roteiro a seguir ou outras questões que surgirem.

- É difícil desenhar um corpo partindo apenas da observação do modelo?
- Que desenhos apreenderam melhor a posição do corpo? Aqueles que foram feitos com rapidez ou os que levaram mais tempo para serem concluídos? Por quê?
- De quais desenhos você gostou mais: dos cegos ou dos de observação?
- Nos diversos desenhos, como ficou a relação entre o tamanho da cabeça, os braços, as pernas e o corpo?
- Que pose você achou mais interessante desenhar? Por quê?



## O artista programador

Esta atividade deve ser realizada em dupla: um estudante será o **programador**, e o outro, a **máquina de desenhar**.

**Material:** duas folhas de papel quadriculado, duas folhas de papel pautado ou de caderno e duas canetas hidrográficas de ponta média.

- 1 Forme uma dupla e defina quem será o programador e quem será a máquina.
- 2 O estudante que representa a máquina deve pegar o papel quadriculado e escrever, na primeira linha, uma letra em cada quadradinho, a partir do segundo, seguindo a ordem alfabética. Na primeira coluna à esquerda, deve escrever um número em cada quadradinho, no sentido vertical e em ordem crescente (1, 2, 3...), como na figura a seguir.

	A	B	C	...
1				
2				
3				
...				

Banco de imagens/arquivo da editora

- 3 O programador deve dizer uma localização; por exemplo, F7. O estudante que representa a máquina deve, então, preencher com a caneta o quadrado correspondente. O programador deve compor um desenho por meio dos quadrados, oferecendo diferentes coordenadas. Por exemplo: um quadradinho para cima, dois quadradinhos para a direita, um quadradinho para baixo (ou B8, F9, D1, etc.).
- 4 O programador deve anotar, em uma linha da folha de papel pautado ou de caderno, as instruções que enunciou. Esse será o algoritmo de seu desenho.
- 5 Após finalizar o primeiro desenho, programador e máquina trocam de função.
- 6 Ao final, cada dupla terá dois desenhos gerados com códigos e dois algoritmos com instruções de desenho.

- Um estudante pode ser programador para várias máquinas e discutir se os resultados foram todos iguais.
- Um algoritmo criado por um estudante pode ser entregue a outros colegas da turma para que reproduzam os desenhos.

## O artista programador

Opcionalmente, pode haver um programador para várias máquinas ou ainda um que ceda o algoritmo para outros colegas da turma reproduzirem os desenhos – nesse caso, vale discutir se o mesmo algoritmo gera desenhos sempre iguais. Converse com os estudantes sobre assumir a função de programador ou de máquina. Para o estudante que representou a máquina, pergunte como foi criar os desenhos sem empregar as mãos. Ele tinha uma ideia inicial do que queria desenhar antes de dar as instruções ou elas surgiram conforme o desenho se formava? Os desenhos foram figurativos ou abstratos? Ele sentiu necessidade de incluir outras instruções no programa (por exemplo, mudar de cor ou preencher uma área maior que um quadrado)?

Para fazer um balanço do estudo do capítulo, você pode encaminhar uma dinâmica de avaliação coletiva usando as questões desta seção como ponto de partida. O ideal é que os estudantes leiam as questões, reflitam e que você conduza uma conversa informal, buscando deixá-los à vontade.

O objetivo deste capítulo é trabalhar a compreensão de que o corpo é suporte para diferentes linguagens e de que ele próprio é também uma forma de expressão, dando continuidade ao trabalho de sensibilização e conscientização dos estudantes iniciado na introdução.

Todo o trabalho deste capítulo está voltado de maneira especial para o desenvolvimento da competência geral 8 da BNCC, que trata da necessidade de criar situações que promovam o autoconhecimento e o autocuidado nas práticas pedagógicas. O debate acerca da identidade propicia o desenvolvimento de maior consciência física e emocional, estimulando a convivência com a diversidade.

**Competências da BNCC neste capítulo**

- Gerais – 1, 3, 4, 6, 8, 9 e 10.
- Específicas de Linguagens – 1, 2, 3 e 5.
- Específicas de Arte – 1, 3, 4, 5, 8 e 9.

**Habilidades da BNCC neste capítulo**

- Artes visuais: Contextos e práticas (EF69AR01, EF69AR02) | Materialidades (EF69AR05) | Processos de criação (EF69AR06).
- Artes integradas: Contextos e práticas (EF69AR31) | Patrimônio cultural (EF69AR34) | Arte e tecnologia (EF69AR35).

As imagens da série "Aceita?", de Moisés Patrício, mostram sua mão direita sempre em posição de oferta e, sobre ela, objetos, alimentos, textos e outros elementos diversos. Vários desses objetos, bem como a própria posição da mão, fazem referência a aspectos simbólicos de religiões afro-brasileiras, como as pulseiras de búzios, tão recorrentes nas fotografias. Ao mesmo tempo, a justaposição de elementos diversos leva à reflexão acerca da resistência desses universos culturais diante do preconceito, do racismo, da proibição histórica e da violência. Cada imagem, no entanto, gera diferentes interpretações: ofertar o pão, por exemplo, é um gesto que se refere à fome, à generosidade, à partilha das riquezas. Outra mão oferta um

# 2 CORPO E EXPRESSÃO

Moisés Patrício/Arquivo do artista



Moisés Patrício, "Aceita?" (série fotográfica em progresso). Desde 2013, o artista publica as imagens que produz todos os dias exclusivamente para as redes sociais.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

coração, convocando as pessoas a agirem com amor, indicando que elas podem ter o amor à mão para ser usado em todas as ocasiões ou que podem distribuí-lo sem limites. A mão atrás das grades ganha significado diante do fato de que o Brasil tem uma das maiores populações carcerárias do mundo e parte relevante dessa população é jovem e negra. A imagem com a palavra "VOTE" suscita discussões ligadas à democracia participativa e representativa – como a mão se encontra acima da caixa acoplada de um vaso sanitário, como se fosse acionar a descarga, situa o voto como um elemento importante para o descarte de resíduos indesejáveis em âmbito político.

**Moisés Patrício**

Nasceu em São Paulo (SP), em 1984, e desenvolve uma produção que engloba fotografia, vídeo, *performance* e instalações, propondo reflexão sobre elementos da cultura latina e afrobrasileira. Neste *link* é possível assistir a um depoimento do artista: <https://www.premiopipa.com/pag/moisés-patrício/>. Acesso em: 12 maio 2022.

# Aprender com os sentidos

Nesta atividade, você vai fazer uma experimentação com os olhos fechados.

1 Ajude o professor a abrir espaço na sala de aula afastando as carteiras.

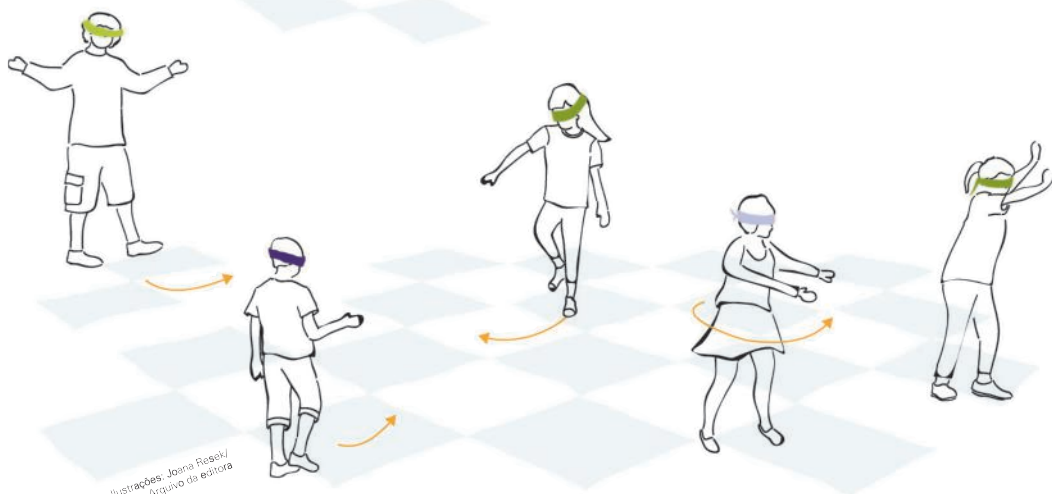


A ATIVIDADE  
PODE SER FEITA  
DE OLHOS FECHADOS



2 Em pé no espaço da atividade, coloque uma venda nos olhos. Também é possível fazer a atividade mantendo os olhos fechados.

3 Circule com cuidado e lentamente pela sala de aula seguindo as instruções do professor.



Ilustrações: Joana Resek/  
Arquivo da editora

⚠ Caminhe devagar pela sala de aula, usando todos os demais sentidos com atenção para não tropeçar ou bater nos colegas.



41

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## APRENDER COM OS SENTIDOS

Esta é uma atividade de estesia cujo objetivo é construir uma experiência de reconhecimento do outro por meio da prática corporal, mobilizando o tato, o olfato e o gesto para aguçar a percepção.

Para fazer a atividade, você pode usar um espaço amplo disponível na escola, como a quadra ou o pátio, ou pedir a ajuda da turma para afastar as carteiras e liberar um espaço livre na sala de aula. A atividade deve durar no máximo 10 minutos.

Se preferir que os estudantes usem a venda, você pode propor que eles mesmos confeccionem as peças. Para isso, peça a cada um que traga uma faixa de malha ou outro tecido maleável preto, de 10 cm x 60 cm. No meio da faixa, eles devem colar um pedaço de fita adesiva, marcando o ponto em que a venda se apoia no nariz. As pontas devem ser amarradas atrás da cabeça.

- Peça aos estudantes que coloquem as vendas ou permaneçam de olhos fechados (nesse caso, resalte que não devem abrir os olhos em momento algum).
- Oriente-os a circular com cuidado e lentamente pelo espaço. Emita um sinal para que procurem as mãos de um colega próximo com suas próprias mãos.
- Quando todos encontrarem um par, solicite que explorem as mãos uns dos outros. Você pode sugerir que toquem as unhas, sintam a textura da pele, o cheiro, a forma dos dedos e verifiquem se o colega usa algum tipo de adereço nas mãos, nos punhos ou nos dedos. Reserve dois minutos para essa etapa.
- Peça aos estudantes que se separem e voltem a circular, ainda sem tirar as vendas ou abrir os olhos.
- Emita um novo sinal para que busquem, entre todas as demais mãos dos colegas, aquele par de mãos que tocaram anteriormente; reserve um tempo (não muito longo) para que todos reencontrem seus pares. Peça que tirem as vendas ou abram os olhos e reconheçam visualmente o colega cujas mãos tocaram. Ao final da experimentação, espera-se que os estudantes percebam que, mesmo sem o recurso do olhar, podem reconhecer as mãos que analisaram em um primeiro momento. Isso deve levá-los a desenvolver consciência acerca do potencial dos sentidos para perceber e reconhecer o mundo à sua volta.

## APROXIMANDO DO TEMA

### Corpo, cultura e identidade

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão mobilizar as experiências e os conhecimentos prévios e valorizar os diversos saberes e vivências culturais que se relacionam com outras dimensões da vida (EF69AR31).

Incentive os estudantes a falar sobre as práticas de pintura e ornamentação que utilizam em seu cotidiano. É possível mencionar a maneira como se vestem, os gestos que fazem, a postura corporal que adotam. Converse acerca de como essa construção visual é fruto da cultura (ou seja, existe uma convenção social que determina padrões) e a adoção ou subversão dos modelos depende de um objetivo que é comunicativo e identitário: as pessoas (e, entre os adolescentes, isso tem muito significado) usam ornamentos, pinturas e símbolos para se identificarem ou comunicar o pertencimento a um grupo ou para evitar serem diferentes.

#### Ateliê de perguntas

O diálogo com as obras e a respeito da própria arte é um método que pode ser aprendido pelos estudantes e pode ser estimulado. Anote no quadro as principais questões que cada grupo levantou sobre o trabalho de Moisés Patrício.

Diferentes propostas estéticas geram diferentes modos de trabalho com o corpo humano. A obra de Moisés Patrício não é mimética, ou seja, ela não representa um significado exterior, mas expressa aspectos da sociedade por meio de um único gesto, o de oferecer. Esse gesto, aparentemente simples, é associado a variados objetos e cenários que consistem em símbolos significantes, ampliando as possibilidades de reflexão e discussão. Auxilie os estudantes a levantar hipóteses sobre o que vão estudar no capítulo: estas questões podem ajudá-los a se conscientizarem do processo de aprendizagem.

## Aproximando do tema

### Corpo, cultura e identidade

Cada povo e cada grupo humano têm seu jeito de se vestir e de se expressar.

Em todas as culturas, vestimentas, adornos, marcas, pinturas ou até tatuagens feitas no corpo podem indicar o papel de cada pessoa na sociedade. Podem significar também a passagem de uma época da vida do indivíduo para outra, ou ser um modo de se relacionar com outras pessoas e outros seres vivos.

Variados tipos de pintura corporal são usados com diferentes finalidades. Algumas são feitas com o objetivo de embelezar, como a maquiagem. Há pessoas que marcam sua pele com tatuagens para registrar memórias no corpo; outras se pintam para se transformar ou se proteger.

Pintar o corpo e usar adereços são maneiras de expressar o que somos e o que pensamos. Mesmo quem se veste de uma maneira simples está comunicando algo: pode mostrar, por exemplo, que quer ser discreto.

James Dairymple/Shutterstock



Semyon\_7/Shutterstock



Jovens com pinturas faciais temáticas.

✗ Não escreva no livro.

#### Ateliê de perguntas

➤ Após observar as imagens, fazer a atividade de reconhecimento com as mãos e ler o texto, forme um grupo com alguns colegas e converse com eles sobre as questões a seguir.

- 1 As imagens da série "Aceita?" despertam perguntas em você? Faça uma lista com essas perguntas e discuta-as com os colegas.
- 2 O que as imagens de Moisés Patrício expressam? Qual é a função das mãos nas fotografias?
- 3 Você já reparou que expressa ideias e sentimentos por meio do corpo?
- 4 Você já usou adornos, pinturas, gestos e objetos com a intenção de comunicar algo?
- 5 Na atividade de reconhecimento das mãos, o que ajudou você a identificar o colega?

# Painel

## O corpo fala

Neste **Painel**, você vai refletir sobre o modo como o corpo se comunica em variadas culturas e épocas e vai experimentar o desafio de desenhar um padrão geométrico.

Tyrone Siu/Reuters/Fotoarena/Projeto Lygia Pape



Lygia Pape, *Divisor*, 1968. (Tecido de algodão recortado, 20 m x 20 m.) Nessa imagem, você pode observar um grupo de pessoas interagindo com o tecido, em Hong Kong, China, 2013.

Na década de 1960, a artista fluminense Lygia Pape (1927-2004) criou projetos artísticos em que experimentava linguagens diversificadas e questionava o comportamento das pessoas.

*Divisor* é composta de um enorme tecido branco cheio de recortes. A obra só toma forma quando várias pessoas se dispõem a experimentar uma vivência coletiva, passando a cabeça por um dos recortes. O tecido unifica o grupo, transformando-o em um só corpo.

Como você imagina que as pessoas conseguem se deslocar com o *Divisor*? Que significado tem esse nome para o trabalho?

43

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### PAINEL

#### O corpo fala

##### A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais de seu entorno social e de diversas sociedades, em distintos contextos, reconhecendo a diversidade e dialogando com ela (EF69AR01). Além disso, poderão reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais (EF69AR03).

Em um primeiro momento, deixe que os estudantes observem as imagens que compõem a seção de maneira livre, com a oportunidade de deter-se naquelas que mais chamarem a atenção deles. Procure ajudá-los a construir relações de sentido entre as imagens e o tema do capítulo. A seguir, você pode pedir a cinco estudantes que escolham um dos exemplos para ler em voz alta ou pedir à turma que leia cada um dos textos em silêncio e, depois, encaminhar uma conversa usando a questão que os finaliza como ponto de partida.

A experiência de *Divisor* propicia vivenciar a prática da negociação corporal. Um elemento simples, como um grande tecido branco, modifica totalmente a relação dos partici-

pantes com o espaço e com os outros, provocando a reflexão no espectador. O *Divisor* é um dispositivo que transforma os indivíduos em um coletivo e os leva a vivenciar corporalmente as regras, negociações e coerções que já experimentam na vida social.

Outra característica interessante dessa obra é que ela pode ser experimentada e reeditada em diferentes contextos, sem a necessidade da presença da artista. A primeira edição da obra foi apresentada em 1968, no Rio de Janeiro (RJ). Depois houve muitas outras, no Brasil e no exterior. Se possível, busque em canais de vídeo na internet alguma dessas reedições para mostrar aos estudantes como se dá a movimentação dos participantes. Um exemplo pode ser acessado no canal da BBC Brasil, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YNu78305WuU>. Acesso em: 12 maio 2022.

#### Lygia Pape

Nascida em Nova Friburgo (RJ), Lygia Pape integrou, na década de 1950, o grupo Frente, com Hélio Oiticica (1937-1980) e Lygia Clark (1920-1988). Dedidou-se inicialmente à xilogravura, realizando obras abstrato-geométricas, mas, ao longo de sua trajetória, realizou um trabalho diversificado, incluindo objetos, gravuras, obras interativas, *performances* e cinema. Em 1959, assinou o *Manifesto Neoconcreto*, que valorizava a experiência pessoal do espectador e sua participação na obra enquanto processo. No mesmo ano, realizou *Livro da criação*, composto de 118 “unidades” de várias formas e cores que devem ser manuseadas pelo leitor. Desenvolveu trabalhos nos quais a participação do público é essencial, como *Divisor*, de 1968. Em outras realizações, elaborou ideias relacionadas a questões sociais, como a fome e os direitos dos povos indígenas.

Na fotografia, a pintura corporal está associada a ornamentos vistos naquela época como femininos, como maquiagem e plumas, e masculinos, como a barba e os grandes dentes de felinos. Em sua carreira solo, Ney Matogrosso – que tem uma voz rara, de contratenor – continuou desafiando tabus e visões preconcebidas a respeito da identidade de gênero.

O grupo Secos & Molhados inovou à época tanto pela mistura do rock com outros gêneros musicais como pela apresentação cênica. Era a primeira vez que se dava projeção nacional a um grupo musical masculino de visual extravagante, com maquiagem e roupas ousadas e uma forma de dançar solta, em que se destacavam a gestualidade e os movimentos de quadris. Isso acontecia contemporaneamente aos primeiros trabalhos pop internacionais com posturas semelhantes, como Ziggy Stardust, um alter ego do músico britânico David Bowie (1947-2016).

Oriente os estudantes a ouvir a canção “O vira”, de João Ricardo e Luhli, interpretada pelo conjunto e lançada em 1973. Nessa faixa, é possível perceber a mistura de instrumentos tradicionais portugueses, como a sanfona, com outros instrumentos considerados “modernos” para a época, como a guitarra.

Um vídeo da canção “O vira”, interpretada pelo grupo, pode ser visto no site oficial do vocalista, disponível em: <https://neymatogrosso.com.br/videos>. Acesso em: 12 maio 2022.


Paulo Salomão/Editora Caras S.A.



Secos & Molhados, 1974. No centro, Ney Matogrosso, na época, vocalista da banda; à esquerda, João Ricardo e, à direita, Gérson Conrad, ambos cantores e instrumentistas do grupo.

Em 1973, o conjunto musical Secos & Molhados revolucionou a forma de colocar o corpo no palco no contexto musical brasileiro. Os músicos Ney Matogrosso (1941), João Ricardo (1949) e Gérson Conrad (1952) apresentavam-se com maquiagem e adereços extravagantes e misturavam solos de guitarra com elementos de diversos gêneros musicais e poesia.

A canção “O vira” combina elementos do **vira** com o **rock** e conquistou um vasto público, sobretudo infantil, ao falar de personagens míticos, como sacis e fadas. A composição também questionava as **identidades**, brincando com a alternância de papéis entre o adulto e a criança, o masculino e o feminino, o real e o fantástico, o animal e o humano.

 Agora, ouça a canção “O vira” (álbum *Secos & Molhados*. Warner 30 anos. Warner, 2006). Perceba como o ritmo oscila entre a agitação do **rock** e o gênero português, que aparece mais claramente ao final da faixa.

O vocalista Ney Matogrosso era uma figura de destaque no grupo: por meio de sua forma de se apresentar no palco, ele buscava afirmar o direito à livre expressão da identidade.

**Existem elementos nessa fotografia que desafiam aquilo que você está habituado a ver? Quais são esses elementos?**

**Vira:** gênero musical português dançado em grupo, no qual as pessoas giram ora de um lado para o outro, ora em torno de si mesmas com as mãos para o alto.

**Identidade:** conjunto de características que diferenciam uma pessoa ou um grupo, tornando-os únicos.

44

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Secos & Molhados

Grupo musical formado em São Paulo (SP) no início dos anos 1970, os Secos & Molhados chamaram a atenção após realizar uma temporada de *shows* em um teatro adotando um visual extravagante, com maquiagem e adereços. Em menos de um ano, lançaram seu primeiro álbum, *Secos & Molhados* (1973), que obteve grande sucesso de público graças à mistura de vários gêneros musicais em canções memoráveis, como “O vira”, “Rosa de Hiroshima” e “Sangue latino”. Em 1974, o grupo se desfez, embora viesse a ter outras formações posteriormente, sob a liderança do guitarrista João Ricardo. O mais reconhecido de seus integrantes é o vocalista Ney Matogrosso, em carreira solo.



Ana Mendieta, [*Sem título*], da série "Silhuetas", 1978. (Fotografia, 17,1 cm x 24,8 cm. Museu Solomon R. Guggenheim, Nova York, Estados Unidos.)

© Mendieta, Ana/UVS, Brasil, 2022. Scala, Firenze, Itália/Museu Solomon R. Guggenheim, Nova York, EUA

Aos 12 anos, a artista cubana Ana Mendieta (1948-1985) foi levada de seu país em uma operação conduzida pela Igreja católica estadunidense depois da Revolução Cubana. Ela e sua irmã mais velha viveram em Miami, nos Estados Unidos, durante cinco anos, separadas dos pais. Sua produção artística muitas vezes evidencia essa condição de **exilada**.

Ana Mendieta produziu mais de cem fotografias que registram a forma de seu corpo marcada no ambiente. A silhueta aparece no gramado, escavada na terra batida, na areia, em meio à vegetação rasteira ou desenhada com pólvora queimada pelo fogo.

A exploração da relação entre mim mesma e a natureza que realizei em minha produção artística é um resultado claro do fato de que eu tenha sido arrancada do meu país na adolescência. Fazer minha silhueta na natureza mantém (estabelece) a transição entre minha terra natal e meu novo lar. É um meio de reivindicar minhas raízes e de reunir-me à natureza.

Centro Galego de arte contemporânea. Ana Mendieta. Santiago de Compostela, 1996. p. 109.

**Que outra relação pode haver entre a terra e o corpo?**

**Exilado:** aquele que vive longe de sua casa, cidade ou nação, por vontade própria ou por ter sido obrigado a partir. Sinônimo de "desterrado".

45

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Ana Mendieta

Nasceu em Havana, Cuba. Como seus pais se opuseram ativamente ao governo instalado pela Revolução Cubana, foi mandada com a irmã mais velha para os Estados Unidos, em 1960. Viveram em orfanatos e instituições até 1966, quando reencontraram a mãe e o irmão. O pai só pôde se reunir à família em Miami em 1979. A artista estudou na Universidade de Iowa, onde entrou em contato com a vanguarda artística do início dos anos 1970 e com o movimento feminista. Em 1972, Mendieta começou a fazer *performances* que discutiam questões como o corpo feminino e os símbolos a ele associados, o exílio e a relação com a terra. Seu trabalho mais conhecido é a série *Silhuetas*, com registros fotográficos de *performances* feitas no México e no estado de Iowa, nos Estados Unidos, de 1973 a 1980.

Peça aos estudantes que leiam o texto de Ana Mendieta e observem a reprodução da fotografia.

Para aproximar a observação dessa obra ao cotidiano deles, é possível traçar uma relação entre as obras da artista, que marcava sua silhueta em diferentes solos, e o fato de muitas crianças já terem brincado de enterrar parte do corpo na areia, por exemplo. Essa experiência é muito prazerosa e faz vivenciar uma situação diferente com o corpo.

No entanto, o trabalho também pode ser relacionado à ideia do exílio ou da separação forçada de uma pessoa de seu lugar de origem, uma ruptura que leva ao questionamento sobre o sujeito e seu lugar no mundo. O texto reforça essa interpretação e, articulado à fotografia, remete ao sentimento de separação e orfandade em relação à terra natal. Além disso, pode ser interpretado como a constituição de signos de ausência (a silhueta é visível somente a partir do momento em que o corpo não está mais lá), tristeza e perda, como quando enterramos os mortos.

Depois dessa primeira discussão, organize os estudantes em pequenos grupos para que conversem rapidamente sobre a questão proposta ao final do texto. Se houver oportunidade, peça que pesquisem outras fotografias da série *Silhuetas* e oriente-os a apresentar suas conclusões. Comente que, ao repetir várias vezes a mesma ação variando os elementos, a artista confere um caráter ritual ao trabalho e produz um conjunto inter-relacionado de imagens.

O trabalho da artista relaciona-se não só com a *Land Art*, mas também com a arte de interesse do corpo. Dessa forma, antecipa-se aos temas de interesse do século XXI. Ela desejava que sua arte expressasse o imediato da vida e a eternidade da natureza.

### Para ampliar o conhecimento

Para ver outras obras de Ana Mendieta da série *Silhuetas*, consulte o site da revista Usina. Disponível em: <https://revista-usina.com/artes-visuais/ana-mendieta-silhuetas/>. Acesso em: 12 maio 2022.

O trabalho de Paulo Nazareth aponta para questões de estranhamento, exclusão e identidade. A escolha de Miami como destino da viagem é simbólica não apenas por ser uma cidade com grande contingente de imigrantes brasileiros e demais latinos, mas também por ser o endereço de uma das mais conhecidas feiras de arte do mundo, a Art Basel Miami, evento comumente criticado por seu aspecto essencialmente comercial – a obra de Nazareth, de algum modo, se integra a esse impulso crítico. Ao longo do trajeto, fotografou-se com cartazes e anúncios para compor a *performance Notícias da América* (2011-2012). Ao fim da viagem, o artista apresentou na Feira de Arte de Miami a instalação *Banana Market*, com uma *van* cheia de bananas que visava provocar uma reflexão sobre a ideia de exótico que costuma ser atribuída ao Brasil pelo mercado internacional de arte.

Comente com os estudantes que o artista não percorreu o trajeto completo a pé, mas alternou trechos a pé com outros transportes. A força simbólica da caminhada está no fato de que ele permaneceu com os mesmos chinelos e só lavou os pés na chegada ao rio Hudson, no estado de Nova York.

No livro do 9º ano, a linguagem da *performance* será abordada com mais profundidade.

### Paulo Nazareth

Paulo Nazareth estudou Artes Visuais e Linguística na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O artista despontou no cenário internacional das artes visuais a partir de 2010, com a viagem até Miami, nos Estados Unidos. Nazareth participou de programas de residência em países como Argentina, Indonésia e Índia e integrou diversas exposições internacionais. Esta e outras viagens, como as residências artísticas que realizou, são narradas no livro *Paulo Nazareth, Arte Contemporânea/LTDA.*, publicado em 2012. O artista também produz panfletos em papel-jornal com mensagens emolduradas na série *Aqui é arte e*, até 2011, publicou esse material em seu *blog*: <http://artecontemporanealtda.blogspot.com.br>. Acesso em: 12 maio 2022.

O artista Paulo Nazareth (1977) nasceu em Governador Valadares. Essa cidade de Minas Gerais tornou-se conhecida pela grande quantidade de habitantes que emigraram para os Estados Unidos nas últimas décadas.

Entre 2011 e 2012, Paulo Nazareth decidiu viajar para os Estados Unidos, mas de uma maneira diferente: em um ato simbólico, foi andando da capital mineira, Belo Horizonte, até a cidade de Miami. Usava chinelos de dedo e não lavou os pés ao longo da viagem com a intenção de levar a sujeira da América Latina para os Estados Unidos.

Seu trabalho mostra que o corpo não é apenas matéria física, mas também aquilo que ele vivencia. Nas palavras do artista:

Sou parte de cada terra por onde pisaram meus pés [...] não há como separar estas terras com uma linha imaginária chamada fronteira.

DIEGUES, Isabel; SARDENBERG, Ricardo (org.). *Paulo Nazareth, Arte Contemporânea/Ltda.* Rio de Janeiro: Cobogó, 2012.

Na *performance* aqui apresentada, ele se fotografou usando folhagens para se proteger do sol. Paulo Nazareth é um viajante que coleta histórias, imagens e objetos e registra suas ações. Seu trabalho mostra que arte é algo que pode ser feito por qualquer um, a toda hora.

**Ao observar esta fotografia do artista, o que vem à sua cabeça?**

**Performance:** forma de arte em que o tema é o próprio corpo e as experiências do artista; pode ser realizada diante do público ou registrada em fotografias e filmagens.

Paulo Nazareth, [Sem título], do projeto "Objetos para andar no deserto", 2012. (Impressão fotográfica sobre papel algodão, 80 cm x 60 cm, cada fotografia.).

Cortesia do Artista e da Galeria Mendes Wood DM São Paulo, Bruxelas, Nova York



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Para ampliar o conhecimento

Para conhecer mais aspectos críticos da obra de Paulo Nazareth, bem como ter acesso a outras obras, recomendamos a consulta aos seguintes materiais:

- DIEGUES, Isabel; SARDENBERG, Ricardo (org.). *Paulo Nazareth, Arte Contemporânea/LTDA.* Rio de Janeiro: Cobogó, 2012.
- ESPINOSA, Joanna. O homem com solas de poeira. *Revista Buala*, 31 mar. 2013. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/corpo/o-homem-com-solas-de-poeira>. Acesso em: 12 maio 2022.





Pajé Agostinho Īka Muru. (Fotografia de Deborah Castor para o livro MANDUCA, Agostinho; Īka, Mateus Muru; QUINET, Alexandre (org.). *Uma Isi Kayawa* – Livro da Cura do Povo Huni Kuin do rio Jordão. Rio de Janeiro: INCFI/Flora/JBRJ; Dantes, 2014.)

O pajé Agostinho Manduca Mateus Īka Muru (1944-2011) teve papel fundamental na promoção das comunidades do povo indígena Huni Kuin, localizado na região do rio Jordão, no Acre. Os Huni Kuin têm se dedicado a divulgar seus saberes e estabelecer novas práticas.

O *kene kuin* (“desenho verdadeiro”) é uma marca da identidade do povo Huni Kuin. O desenho é feito sempre pelas mulheres e aplicado na pintura corporal e em redes, cestos, pulseiras e colares. Nessa sociedade, o desenho é um elemento fundamental para a identidade visual das pessoas e dos objetos. Alguns dos padrões do *kene kuin* são inspirados na pele das serpentes, seres sagrados para os Huni Kuin.

Reconhecer a importância dos modos de vida e dos saberes das diferentes culturas que compõem a população do país é fundamental para desconstruir preconceitos.

**Você conhece outros povos ou culturas que fazem pinturas corporais com grafismos?**

## EXPLORE

No vídeo *Kene* (2015), produzido pelo coletivo de produção audiovisual Beya Xinã Bena, é possível ver a colheita do fruto, a extração da tinta e algumas mestras desenhando padrões no rosto de crianças, jovens e adultos. Assista ao vídeo no canal do coletivo. Disponível em: <https://vimeo.com/141408716>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Você pode concluir o trabalho desta página com perguntas como: Você já viu uma pintura corporal sendo feita por um grupo indígena? Já viu como os Huni Kuin produzem os tecidos em teares usando os padrões *kene kuin*? Pode imaginar como produzem esses padrões, tecendo as miçangas para a produção de colares e pulseiras? Que objetos aparecem na fotografia do pajé Agostinho que apresentam o padrão *kene kuin*? (Colar, pulseira, túnica e a pintura da parede de uma construção ao fundo.)

## Huni Kuin

O termo “Huni Kuin” (“pessoas verdadeiras”) é a autodenominação do grupo, mas Kaxinawá também é utilizado para designá-los, porque outros povos da região também se denominam “Huni Kuin”. “Kaxinawá”, entretanto, é considerado pejorativo pelos membros da comunidade. Os povos Huni Kuin lutaram para se libertar do trabalho extrativista nos seringais, em que eram explorados e apartados de suas práticas culturais coletivas. Depois que suas terras foram demarcadas, pajés como Agostinho Mateus Īka Muru dedicaram-se ao estudo e à recuperação dos cantos, mitos, conhecimentos de plantas, tratamentos e de sua própria cosmovisão.

## Para ampliar o conhecimento

O seminário “Arte e descolonização”, organizado pelo Museu de Arte de São Paulo (SP), realizado em outubro de 2019, discutiu questões ligadas à reinterpretação não canônica e descolonização de mostras e coleções de museus. No vídeo indicado, você pode ver, a partir do minuto 32, a palestra “Corpos e objetos teimosos: exibição e classificação das coisas dos outros”, do antropólogo Pedro Cesarino. Disponível em: <https://tedit.net/jsl0td>. Acesso em: 31 maio 2021.

## A BNCC nesta página

Os estudantes poderão reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais (EF69AR03), além de analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (EF69AR34).

Esclareça para a turma que, na atualidade, os estudiosos de culturas evitam interpretar as práticas indígenas partindo apenas da visão de mundo ocidental. Para alguns grupos indígenas, os objetos não têm valor de pertencimento (não são “posse” de indivíduos), assim como a pintura corporal

não consiste em um ato apenas de adorno ou embelezamento, mas, sobretudo, uma forma de se fazer humano. Desse modo, pintar o corpo, relacionando as formas geométricas de maneira proporcional, com cuidado e bom acabamento, torna-se um valor ético. No entanto, cada pintura pode ter diferentes funcionalidades, como proteção, marcas sociais, narrativas do grupo, interação com ancestrais e seres míticos. Para ampliar a discussão, peça à turma que pesquise os padrões de grafismo dos Huni Kuin ou de outro grupo indígena que pratica pintura corporal. Se houver estudantes de culturas que utilizem essa prática, permita que contem suas experiências aos colegas.

**A BNCC nesta página**

Na atividade 4, os estudantes vão mobilizar os processos de criação usando instrumentos simples e convencionais e analisar elementos como linha, direção, dimensão, espaço, na constituição de produções artísticas dos grupos indígenas no Brasil (EF69AR06; EF69AR04).

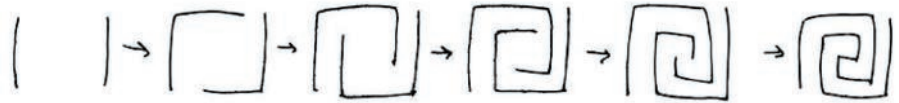
1. Resposta pessoal.
2. As fotografias de Paulo Nazareth e dos Secos & Molhados registram o corpo como elemento capaz de expressar uma mensagem ou como suporte. O trabalho de Ana Mendieta resalta a ausência do corpo, através dos vestígios que ele deixa nos lugares onde esteve. A fotografia do pajé Ika Murum mostra um homem vestindo uma túnica tecida com um padrão geométrico, cocar, pulseiras e colares feitos de miçangas, elementos esses que expressam sua identidade. Na obra *Divisor*, de Lygia Pape, o corpo torna-se um coletivo, expressando através de movimentos os acordos realizados entre os corpos.
3. Estimule os estudantes a perceber que cada comunidade e cada época têm os próprios modos de adornar o corpo, e é nesse trabalho com o corpo que a identidade visual se compõe, por meio de marcas semelhantes que demonstram o pertencimento a um grupo, e por meio de marcas de singularidade que fazem com que os grupos e os indivíduos se distingam uns dos outros.
4. Esta atividade visa desafiar o estudante a realizar um desenho com um modelo gráfico, buscando controlar padrões como distância, tamanho e proporção manualmente. Os estudantes devem começar o desenho sem experimentar a sequência proposta. Para isso, peça que reproduzam o modelo livremente, sentindo as dificuldades de chegar a um resultado sem observar as distâncias. Depois, solicite que sigam a sequência proposta. À medida que forem ficando mais seguros com esse exercício, podem mudar de folha para tentar a produção de um padrão.

A atividade não consiste em copiar um grafismo indígena. Em geral, essas formas visuais estão ligadas a complexos valores simbólicos e sociais. O *kene kuin*, por exemplo, só pode ser feito por pessoas iniciadas nos ritos da cultura dos Huni Kuin, observando as regras que envolvem a composição e todas as variáveis contextuais ligadas à obtenção do grafismo. Como uma

Com base nas questões e nas atividades a seguir, reflita, experimente e compartilhe suas opiniões e impressões com os colegas e o professor.

1. Qual dos trabalhos apresentados no Painele você acha mais interessante? Por quê?
2. Como o corpo se relaciona com a expressão em cada trabalho? O que se faz com o corpo neles?
3. Que outras reflexões podem ser feitas sobre a relação entre arte e corpo, com base nas imagens desta seção?
4. O desenho *kene kuin*, dos Huni Kuin, é feito por mestras que ensinam outras mulheres em rituais. Se não for feito por elas, ele é um *dami*, não pode adornar. Veja como é feito o *isu meken*, que significa "mão de macaco". Observe o desenho e depois faça uma experimentação com base nele.

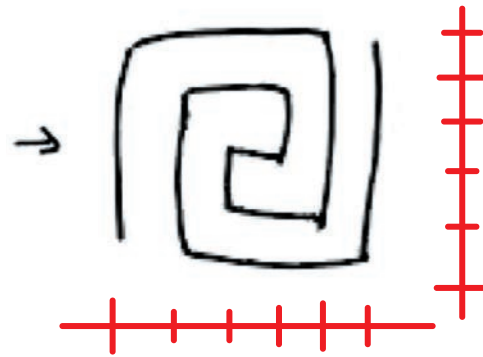
Els Lagrou/centro da autora



Construção de *isu meken*, "mão de macaco", dos Huni Kuin do Acre. LAGROU, Els. Podem os grafismos ameríndios ser considerados quimeras abstratas? Uma reflexão sobre uma arte perspectivista. In: LAGROU, Els; SEVERI, Carlo (org.). *Quimeras em diálogo*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. p. 101.

**Material:** duas folhas de papel sulfite, um lápis preto e uma caneta hidrográfica preta.

- Observe: há cinco espaços iguais entre as linhas na horizontal e cinco espaços na vertical.



Els Lagrou/centro da autora

- Faça o desenho sem observar as distâncias. Como ficou?
- Tente desenhá-lo novamente, cuidando para manter as distâncias entre as linhas.
- Se tiver dificuldade, faça um quadriculado de 5 cm x 4 cm, usando régua e lápis. Depois, trace o desenho à mão livre com a caneta hidrográfica preta.
- Treine algumas vezes para controlar melhor a relação entre a figura e o fundo (as linhas e os espaços).
- Em outra folha, repita o desenho seguidamente. A sequência gera um padrão do grafismo. Para isso, você precisa manter o espaço entre cada desenho.

Como foi o desafio de desenhar um padrão gráfico à mão, controlando as dimensões das linhas?

prática cultural, o desenho sobre a pele pode ter diversos significados, como a função de proteção ou outras relações com o outro. Já este exercício pretende apenas oferecer a experimentação da complexidade de traçar as linhas com um movimento e uma direção predeterminados, respeitando um jogo de figura e fundo. De início, o estudo propõe a reprodução de grafismos sobre o papel, o que já o diferencia dos contextos originais. Comente que, quando feitos sobre as superfícies roliças do corpo, o desafio de realizar os grafismos se torna ainda maior.

# Conversa de artista

## Lygia Pape

Lygia Pape desenvolveu *O ovo* em 1968. A obra é uma ação em que a artista sai subitamente de dentro de um cubo branco, revestido de plástico fino. Leia o trecho de uma entrevista em que a artista fala sobre a relação da arte com o corpo e com a vida.

Eu, por exemplo, criei um tecido gigante chamado *Divisor* (1968), em que as pessoas entravam e, de repente, o que se tinha era um mar de cabeças. [...] Esse tipo de coisa é algo com que volta e meia trabalho, até hoje: uma obra viva. Tenho ainda outra chamada *Ovo* (1968), que é um cubo onde você pode entrar para depois sair, e assim experimentar o próprio nascimento. Também fiz um vídeo desta obra. [...] Não se pode nunca esquecer o corpo, não é possível ficar trancado no ateliê, pensando. O corpo é usado o tempo todo, e por isso ele acaba aparecendo no trabalho.

PAPE, Lygia. In: OBRIST, Hans Ulrich. *Hans Ulrich Obrist: entrevistas brasileiras*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2018. v. 1, p. 78-79.

### EXPLORE

Site oficial de Lygia Pape. Disponível em: <https://lygiapape.com/>. Acesso em: 14.fev.2022.

Nesse endereço, você pode conhecer outras obras da artista.



Lygia Pape, *O ovo*, 1968. (Madeira pintada com tempera, polipropileno, 80 cm x 80 cm x 80 cm.)

▶ Após ler a fala de Lygia Pape, reflita e converse com os colegas.

- 1 Você concorda que seu corpo é usado o tempo todo?
- 2 A artista relata trabalhar com "obras vivas". O que você acha que isso significa?
- 3 Segundo Lygia Pape, a obra *O ovo* leva a pessoa a experimentar o próprio nascimento. Você consegue imaginar outros modos de ter ou promover a sensação corporal de nascer?

49

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### CONVERSA DE ARTISTA

#### Lygia Pape

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes vão apreciar e analisar uma obra de arte realizada por uma artista brasileira nos anos 1970, que ampliará seu entendimento das possibilidades de criação de uma prática artística visual de modo a cultivar seu imaginário e seu repertório. (EF69AR01) Vão ainda analisar a relação de elementos como espaço e movimento numa obra de arte (EF69AR04).

1. Resposta pessoal Incentive os estudantes a perceber que, mesmo quando estão parados pensando, estão desenvolvendo uma atividade corporal.
2. Uma obra viva acontece no tempo, precisa de uma ação humana para acontecer e, justamente por isso, desenvolve-se de modo imprevisível.
3. Incentive os estudantes a conceber um movimento corporal, sonoro ou visual que expresse o ato físico de nascer; provavelmente, esses movimentos se relacionarão com os próprios conceitos de nascimento que detêm. Acolha a diversidade de concepções e ideias, desafiando-os a evitar soluções previsíveis ou lugares-comuns. Se possível, peça aos estudantes que gravem um vídeo curto, ▶

▶ de poucos segundos, apresentando sua proposta para uma ação ligada ao nascimento. Peça a eles que leiam o texto de Lygia Pape e olhem com atenção para a reprodução de *O ovo*. Se achar mais proveitoso, solicite que façam uma leitura silenciosa e depois proceda a uma leitura coletiva, auxiliando-os na interpretação do texto. Organize os estudantes em pequenos grupos para conversar rapidamente sobre as questões propostas. Se houver oportunidade, peça aos grupos que busquem outros trabalhos de Lygia Pape e oriente-os a apresentar suas conclusões. A obra *O ovo* consiste em uma ação artística desenvolvida em um cubo coberto por plástico fino em todas as faces, exceto uma, posicionada em contato com o chão. As pessoas entram no cubo e, ao romper o material para sair, têm a sensação de um nascimento, como se saíssem de um ovo: a casca, metaforizada pela película plástica, se rompe de dentro para fora, assim como ocorre no momento do nascimento de animais como pássaros e répteis.

## MUNDO AO REDOR

### Pintura corporal e adornos

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes mobilizarão recursos tecnológicos para pesquisar e analisar formas de pintura corporal em diferentes povos (EF69AR02 e EF69AR35).

#### Corte de cabelo - Juventude urbana

Comente com os estudantes que relacionar as variadas culturas é uma forma de conhecer melhor a própria cultura à qual pertencem. Os filmes de Emílio Domingos estão disponíveis em alguns canais institucionais; você pode procurá-los na internet para assistir a eles com os estudantes. Há também uma entrevista de Emílio Domingos para o *podcast* Matéria Bruta, do Canal Curta, em que ele conta como se debruçou sobre esse universo e a importância do que aprendeu e viveu ao longo da produção de sua trilogia do corpo. Disponível em: <https://tedit.net/YnXT2e>. Acesso em: 31 maio, 2021.

#### Emílio Domingos

Cineasta, cientista social e pesquisador, Domingos trabalha com antropologia visual, com foco em cultura urbana. É mestre em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro (RJ). Como diretor de cinema, tem se especializado em documentários que investigam a cultura urbana ligada ao *funk*, ao samba e ao *hip-hop*. Além da trilogia do corpo, Emílio Domingos dirigiu várias curtas e videoclipes e realizou pesquisas para programas de televisão e outros filmes.

#### Tatuagem Maori

Os Maori são um dos povos que habitam as muitas ilhas da Oceania. O isolamento geográfico e as particularidades desse território possibilitaram a formação de grande variedade cultural entre esses grupos. Mesmo assim, os Maori têm algumas características comuns com os habitantes dos arquipélagos da Melanésia, Micronésia e Polinésia, como uma considerável similaridade linguística e um profundo respeito pela natureza. Eles creem que todas as formas da natureza, inclusive os minerais, possuem alma e agem intencionalmente. Chame a atenção da turma para os padrões utilizados no *moko* do rosto de Anehana, assinalando a simetria nos dois lados da face. Sugira que tentem criar hipóteses a respeito da posição social que ele ocupava na sociedade maori considerando as informações do texto.

# Mundo ao redor

## Pintura corporal e adornos

A pintura corporal e o uso de adornos podem ser práticas cotidianas, porém, em muitas sociedades, elas se relacionam a cerimônias e rituais específicos. Em cada grupo cultural, as práticas de pintura corporal e adornos têm diferentes características técnicas e estéticas, variando conforme o material utilizado e se transformando ao longo do tempo. Veja a seguir alguns exemplos dessas práticas.

Reprodução/Osmose Filmes



Cartaz do documentário *Deixa na régua*, de Emílio Domingos, 2017. (Brasil, 73 min.)

### CORTE DE CABELO JUVENTUDE URBANA

O cineasta carioca Emílio Domingos (1972) tem se dedicado a documentar a estética da juventude das favelas e subúrbios do Rio de Janeiro (RJ). Nos últimos anos, ele realizou três filmes que, de modos diferentes, mostram esse universo por meio das práticas corporais: *A batalha do passinho* (2013), *Deixa na régua* (2017) e *Favela é moda* (2020). O filme *Deixa na régua* mostra as barbearias como ponto de encontro e de troca da juventude e apresenta a sofisticada técnica dos cortes de cabelo geométricos. O artista pesquisa como a cultura da juventude urbana carioca se relaciona com o *funk* e com a cultura negra, tornando-se uma forma de enfrentar o preconceito racial. O *trailer* do filme pode ser visto no *site* da produtora Osmose. Disponível em: <http://osmosefilmes.com.br/site/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Reprodução/Coletânea particular



### TATUAGEM MAORI

O povo Maori, descendente dos primeiros habitantes das ilhas da Nova Zelândia, desenvolveu padrões de desenho constituídos de linhas curvas e espirais. Esses padrões aparecem em sua pintura corporal permanente, o *moko*, e na decoração de objetos usados no dia a dia. Em geral, o *moko* acompanha a simetria vertical da face: o padrão que é desenhado de um lado do rosto é repetido do outro, como se fosse refletido em um espelho. Os antigos chefes Maori tinham o rosto coberto por tatuagens com esses padrões. Quanto mais nobres se tornavam, mais tatuagens recebiam. Depois que a Nova Zelândia foi colonizada pelos ingleses, a tatuagem facial se tornou menos comum e chegou a ser proibida. Atualmente, porém, muitos Maori voltaram a praticá-la para demonstrar sua identificação com a cultura de seus antepassados. Leia mais sobre as tatuagens de outras culturas e o modo como elas são apropriadas na matéria "Tatuagens indígenas são uma forma de apropriação cultural", de Gabriela Costa, no *site* Falá! Universidades. Disponível em: <https://falauniversidades.com.br/tatuagens-indigenas-sao-uma-forma-de-apropriacao-cultural/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Estúdio Pulman & Son. O líder Maori Anehana (c. 1830-1880) com *moko* no rosto, c. 1870. (Fotografia. Museu da Nova Zelândia Te Papa Tongarewa, Wellington, Nova Zelândia.)

50

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

#### Para ampliar o conhecimento

ARAUJO, Leusa. *Tatuagem, piercing e outras mensagens do corpo*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

O livro aborda a história da tatuagem e do *piercing* de 5 mil anos atrás até os dias de hoje, em que é usada não só como marca distintiva de grupos étnicos ou sociais, mas também como moda. Traz um glossário visual com o significado de alguns símbolos tradicionais.

#### Pintura corporal do povo Asurini

Os Awaete são conhecidos como Asurini do Xingu. Eles ocupam uma aldeia na margem direita do rio Xingu, na Terra Indígena Koatinemo, próximo a Altamira, no Pará. A única aldeia conhecida desse povo foi contatada por investidas da sociedade civil apenas em 1971. Disso decorreu uma mortandade acelerada que quase dizimou o grupo. São conhecidos por sua cerâmica amarelada pintada com um ou mais grafismos e acabamento feito com uma camada de resina de jatobá que lhes confere um brilho característico. Além da cerâmica, destacam-se na tecelagem, fazendo redes, tipoias, lenços de cabeça e outros enfeites de algodão. Na arte gráfica Asurini, a

## PINTURA CORPORAL DO POVO ASURINI

O povo Asurini vive na margem direita do rio Xingu, no Pará. Eles fazem grafismos para a ornamentação do corpo e de objetos, como cerâmicas, cabaças, tecidos e ferramentas utilizadas em atividades do cotidiano ou em rituais. Feitos de traços, linhas e poucas cores, eles são uma forma de expressar visualmente seres da natureza, como plantas e partes dos corpos dos animais, e seres míticos. Os grafismos podem ser aplicados também no corpo cotidianamente, por meio da pintura ou da tatuagem, indicando a posição e a função que cada indivíduo ocupa no grupo. Os desenhos são sempre os mesmos para todas as pessoas e, quase sempre, são feitos com tinta preta. Para os homens, no entanto, os grafismos mostram as guerras das quais participou, e, para as mulheres, as fases de seu desenvolvimento biológico. Veja neste vídeo feito por um estudante de *design* as regras de construção de alguns grafismos feitos pelos Asurini do Xingu. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=onah4R4uhUE>. Acesso em: 14 fev. 2022.



Motivos ornamentais dos Asurini desenhados no papel por Dzakundá (de cerca de 50 anos), coletados pela antropóloga Berta Ribeiro em 1981.

Para conhecer mais sobre pintura corporal e outras práticas de ornamentação, explore os tópicos a seguir e realize as pesquisas indicadas.

- 1** Faça um levantamento de como a pintura corporal, a maquiagem, os adornos de cabelo e outros são usados na comunidade onde você vive. Pense em um jeito de registrar: você pode gravar conversas, escrever, fotografar e selecionar retratos. Converse com os colegas.
  - a. Você costuma usar algum tipo de pinturas, cortes de cabelo ou adornos? Quais? Em que ocasiões?
  - b. Outras pessoas também usam esses adornos ou é um estilo seu?
  - c. Busque informações com pessoas mais velhas. Que adornos e pinturas elas usam? Quando são usados? O que eles revelam?
- 2** Você conhece outros povos ou culturas que fazem pinturas corporais? Faça um levantamento, guiando-se pelas seguintes perguntas.
  - a. Que povo é este? Como se autodenominam e como são conhecidos pelos demais? Onde e como eles vivem? Que língua falam?
  - b. Quais são as práticas e técnicas artísticas que utilizam no cotidiano?
  - c. Existem padrões de pintura ou objetos usados em práticas corporais? Como são?
- 3** Selecione três materiais entre as informações que você levantou. Aprofunde a pesquisa: Quando foram produzidos? Qual foi a técnica utilizada? Quem o produziu? Compartilhe os dados com os colegas.
  - Você pode reunir fotografias impressas, desenhos, documentos, livros, objetos e arquivos digitais (fotografias, áudios e vídeos). Pode desenhá-los, anotando as informações. Anote as fontes consultadas.
- 4** Após as apresentações, converse com os colegas sobre a pesquisa.
  - a. Há elementos e características comuns nos adornos da comunidade?
  - b. Os trabalhos revelaram identidades de diferentes grupos? Quais culturas foram pesquisadas? Alguma se repetiu?
  - c. Quais são as semelhanças e diferenças entre os adornos da comunidade onde você vive e da cultura pesquisada?

51

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

maioria dos motivos desenhados é uma variação de um padrão conhecido como *tayngava*, que quer dizer imagem ou representação. Ele está relacionado à noção de *ynga* (princípio vital), compartilhada por espíritos e humanos e manipulada pelos xamãs nos rituais.

**1.** Para este momento, oriente os estudantes a realizar pesquisas rápidas acerca dos tópicos em fontes diversas (enciclopédias, livros, manuais, sites de busca, etc.). O objetivo é constituir uma visão contemporânea dessas práticas nos contextos em que vivem. Proponha que reflitam sobre suas lembranças e peça-lhes que levem imagens e objetos que estejam relacionados a elas na aula seguinte. Auxilie-os a perceber que o tempo todo esta-

mos trajados em consonância com locais e eventos, até mesmo nos momentos que estamos com roupas muito simples e básicas. Do mesmo modo, adornos e pinturas corporais correspondem a convenções específicas que variam conforme funções sociais (há profissões para as quais as pessoas precisam estar maquiadas, em outras não se pode usar nenhum ornamento) ou ocasiões (as pessoas vestem adornos rebuscados ou maquiagem para cerimônias ou festas). Estimule os estudantes a recordar ocasiões como festas típicas, festas à fantasia, cerimônias religiosas nas quais se pode usar acessórios, adornos ou pinturas com funções rituais. Para trabalhar os aspectos afetivos relacionados a essas memórias, per-

gunte a eles se já os usaram, o que sentiram ao usar esses ornamentos e o significado dessa ação para eles.

- 2.** Muitos dos povos indígenas brasileiros praticam a pintura corporal. Com grafismos, técnicas e significados diferentes, eles continuam atualizando suas práticas constantemente. Se houver estudantes membros de alguma cultura pesquisada por outros colegas, deixe que relatem suas experiências. Incentive-os a olhar para uma cultura alheia sem alimentar estereótipos ou a necessidade de categorizar. Provoque-os a comparar essas culturas com as próprias experiências enfatizando semelhanças, mas, sobretudo, valorizando as diferenças. Cada prática de pintura corporal tem características técnicas e estéticas próprias. Isso significa que não só a matéria-prima usada na pintura é diferente de uma cultura para outra, mas também as formas e combinações dos desenhos realizados. Isso ainda vale para a produção dos adornos.
- 3.** Ajude os estudantes a organizar as informações: que tipos de adorno e pintura apareceram com maior frequência? Quais deles estão presentes na região e quais deles são mais comuns em outros lugares? Cuide para que eles respeitem o material trazido pelos colegas.
- 4.** Para a apresentação, as fotografias impressas podem ser colocadas em um mural, e a documentação física, os livros e os objetos podem ser colocados sobre mesas. Os arquivos digitais podem ser reunidos num computador da escola e projetados. É possível também criar um grupo em uma plataforma digital e cada um postar o resultado de sua pesquisa. Organize a apresentação em áudio, mas, se alguém preferir, permita a apresentação oral das descobertas.

Adorno corporal e identidade

A BNCC nesta seção

Os estudantes vão discutir a relação entre adorno corporal e identidade e pesquisar esses temas em diversas culturas (EF69AR02), propiciando o desenvolvimento de sua autonomia na elaboração de argumentos e na seleção de conteúdo. Além disso, vão conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente da arte e da cultura brasileiras –, sua tradição e manifestações contemporâneas (EF69AR34).

Converse com a turma sobre as imagens apresentadas e pergunte de que forma elas podem se relacionar ao conceito de identidade.

Chame a atenção dos estudantes para o fato de que as fotografias estão em preto e branco e questione-os sobre o impacto visual dessa escolha. Comente que as fotografias captadas e impressas em duas cores operam apenas com os contrastes de luz e, por isso, ressaltam formas, texturas, brilhos de adornos, maquiagem e cabelo com grande força.

Gueixas

No Japão, as jovens que optam por ser gueixas dedicam-se ao aprendizado de rituais minuciosos de sua cultura. São incentivadas pelos mais velhos, para que esse conjunto de práticas e saberes seja transmitido de geração em geração. As gueixas se esforçam para executar com perfeição os sofisticados rituais de dança, canto e teatro, de modo a manter vivos os saberes de seus ancestrais.

Após a leitura do texto sobre Carmen Miranda, incentive os estudantes a ouvir o áudio da canção “O que é que a baiana tem?”, de Dorival Caymmi, e a reparar na letra, que enumera os adornos característicos do traje de baiana.

Carmen Miranda

Carmen Miranda já era uma estrela da música, do rádio e dos cassinos no Brasil quando adotou a indumentária livremente inspirada nas baianas de tabuleiro. Fez isso na esteira do sucesso de um musical que protagonizou em Nova York, nos Estados Unidos, criando uma personagem reconhecida e identificada com a cultura brasileira no final da década de 1930. O estímulo à carreira de Carmen em Hollywood esteve entre as várias ações patrocinadas para fortalecer os laços entre o Brasil e os Estados Unidos. A personagem estilizada de Carmen hoje é vista como uma forma de apropriação da cultura afro-brasileira, que reforçou o estereótipo festivo do Brasil.

Hora da troca

Adorno corporal e identidade

Como você viu, o uso de adornos corporais varia de uma cultura para outra e também dentro de uma mesma cultura. Entretanto, todo tipo de adorno e pintura corporal – ornamento, maquiagem, corte de cabelo ou penteado – carrega mensagens. E o corpo fala uma linguagem poderosa, capaz de modificar valores, preservar a memória e renovar tradições.

Observe as seguintes imagens e reflita sobre elas.



Michael Chandler/Arquivo da Fototeca

Michael Chandler, *Gueixa*, 2013.

No Japão, as gueixas são mulheres que estudam as artes da dança e do canto. Elas chegam a levar duas horas para aplicar a maquiagem, que cobre totalmente rosto, pescoço e peito com um pó branco. Os lábios geralmente são pintados com batom vermelho.



Bettmann/Getty Images

A cantora Carmen Miranda na década de 1940.

Carmen Miranda (1909-1955) nasceu em Portugal, mas se radicou no Brasil ainda criança, e representou em toda sua carreira o país onde cresceu. Nessa fotografia, a cantora aparece com um traje que ela mesma criou, inspirado em roupas e adornos afro-brasileiros. O turbante com a cesta de frutas brasileiras e os balangandãs (um conjunto de colares, pulseiras e brincos) tornaram-se uma marca pessoal da artista.

Uma das gravações mais conhecidas de Carmen Miranda é a canção “O que é que a baiana tem?”, composta por Dorival Caymmi para o filme *Banana da terra*, de 1939. Ouça a versão interpretada por Dorival Caymmi e Carmen Miranda gravada no disco *Dorival Caymmi: 100 anos*. EMI Records Brasil, 2014.

EXPLORE

SOLBERG, Helena; MEYER, David. *Bananas is my business*. Brasil, 1995 (92 min).

O filme narra a vida e a carreira de Carmen Miranda misturando filmagens da época e cenas de ficção.

Deixe que os estudantes usem as próprias palavras para expressar o entendimento que tiveram do conceito de identidade, que já foi definida no capítulo (na seção **Painel**, com a imagem de Secos & Molhados) como o conjunto de características que diferenciam uma pessoa ou um grupo, tornando-os únicos.

O corpo configura uma linguagem visual e gestual por meio da qual expressa a identidade do indivíduo e sua relação com a sociedade. Essa linguagem corporal é expressão da identidade individual, mas também social: uma jovem pode ser brasileira, descendente de asiáticos e admiradora da cultura *hip-hop*; a identidade é construída com base nesses diferentes pertencimen-

tos. A adolescência é uma fase importante na construção das identidades, pois é o momento de se reconhecer como parte de um grupo, se identificar com determinados padrões e valores. No entanto, a identidade é algo que muda ao longo da vida, de acordo com os variados papéis que assumimos na sociedade, e de acordo com as mudanças de valores ao longo da vida, decorrentes de nossas experiências. Preservar as culturas e as práticas é importante, mas nenhuma cultura é imutável. Deve-se evitar a ideia estanque de cultura: elas mudam com o tempo, seja pelo contato com outras culturas, isto é, as trocas interculturais, seja por modificações dentro das próprias sociedades.

O nigeriano J. D. 'Okhai Ojeikere (1930-2014) interessou-se, a partir de 1968, por fotografar os penteados das mulheres de seu país. O fotógrafo reuniu em seu arquivo mais de mil fotografias dessas práticas de adorno. Na fotografia *Mkpuk Eba*, pode-se observar um penteado com bolinhas que lembram uma porção de *eba*, alimento básico na culinária nigeriana, consumido com diferentes sopas. A fotografia *Onile Gogoro or Akaba* mostra um tipo de penteado inspirado nos arranha-céus e que costuma ser usado em ocasiões especiais.



J. D. 'Okhai Ojeikere. *Mkpuk Eba* [Balão de eba], 1974. (Fotografia, 52 cm x 45 cm.)



J. D. 'Okhai Ojeikere. *Onile Gogoro or Akaba* [Torre do Rei ou Escada], 1975. (Fotografia, 51,5 cm x 26,5 cm.)

© Estete J. D. 'Okhai Ojeikere/Calligraphy Arts, J. D. 'Okhai Ojeikere/Museu de Arte Moderna, Rio de Janeiro, RJ

## EXPLORE

SISTO, Celso. *Kalinda, a princesa que perdeu os cabelos, e outras histórias africanas*. São Paulo: Escarlate, 2016.

O livro reúne oito contos de diversas culturas do continente africano. O primeiro conto fala de uma princesa que perdeu os belos cabelos e as peripécias que vive para reencontrá-los.

Converse com os colegas e o professor sobre as relações entre adorno corporal e identidade. O roteiro de questões a seguir pode ajudá-lo a refletir sobre o assunto.

- Relembre todas as manifestações de adorno corporal que você viu neste capítulo. Com base nelas, como você definiria o conceito de identidade?
- Qual é a relação entre o corpo e a identidade? De que modo o corpo pode comunicar quem você é?
- As identidades mudam com o tempo? Por quê?
- Você acha importante preservar a cultura e suas práticas? Por quê?
- O que os adereços usados por Carmen Miranda comunicavam?
- Qual é a relação entre beleza e adorno corporal?
- Ser fiel ao que você acredita é ser belo?
- Como você se relaciona com seu cabelo?

53

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Carmen Miranda construiu uma indumentária estilizada que foi recebida como expressão da identidade brasileira, uma vez que trazia signos afrodescendentes. É importante ressaltar quanto esses signos foram modificados e estilizados para a composição do traje, bem como a ênfase nos aspectos festivos e coloridos, imagens que muitas vezes correspondem ao estereótipo exótico do Brasil.

O adorno pode ter função de embelezamento, mas é importante ressaltar que o conceito de beleza varia de acordo com a cultura, com a época, com a faixa etária, etc.

A autoestima pautada por padrões hegemônicos pode prejudicar a afirmação e o orgulho da própria identidade. Em um ambiente marcado pelo racismo, por exemplo, re-

conhecer-se como negro, indígena ou latino pode mudar as referências sobre beleza e libertar a sociedade como um todo dos padrões impostos.

A questão do cabelo é particularmente sensível para muitos adolescentes, em razão de preconceitos construídos historicamente no Brasil e de padrões de beleza reforçados pela indústria cultural. Enfatize que expressões pejorativas (como “cabelo ruim”) não são naturais: não há nada intrínseco ao cabelo que o faça “melhor” ou “pior”. Esses critérios são ensinados socialmente e racialmente identificados. São preconceitos que devem ser desconstruídos. Desnaturalizar os valores que a sociedade propaga pode servir para elevar a autoestima do jovem.

## Para ampliar o conhecimento

HOOKS, Bell. Alisando o nosso cabelo. Portal *Geledés*, 10 jun. 2014. Disponível em: <https://tedit.net/Cbc7hB/>. Acesso em: 31 maio 2021.

Proponha como atividade de encerramento um mural com o tema “Adorno: um pedaço de minha identidade”. Os estudantes podem desenhar ou fotografar adornos que considerem representativos de sua identidade e escrever uma frase a respeito.

## J. D. 'Okhai Ojeikere

O fotógrafo nigeriano J. D. 'Okhai Ojeikere retratou a variedade de penteados femininos em Lagos. Ele olhava para os penteados como esculturas, elementos espaciais, que variam de acordo com a cultura e a ocasião em que são realizados. Ao fotografá-los de um mesmo enquadramento, com um fundo branco, ressalta as formas esculturais dos penteados, definindo-os como expressão de beleza.

## Para ampliar o conhecimento

- BARRETO, Andreia (org.). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília, DF: SPM, 2009. Disponível em: [http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf). Acesso em: 12 maio 2022.
- HENRIQUES, Ricardo (org.). *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Cadernos Secad nº 4. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_cad4\\_gen\\_div\\_prec.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf). Acesso em: 12 maio 2022.
- LIMA, Daniella. *Interterritorialidade, mídias, contextos e educação*. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (org.). *Interterritorialidade, mídias, contextos e educação*. São Paulo: Senac-SP/Sesc-SP, 2008. p. 163-164.

## Pintura do corpo

## A BNCC nesta seção

Os estudantes vão experimentar processos e técnicas de criação em artes visuais de modo colaborativo, fazendo uso de materiais e instrumentos convencionais (pincéis) e alternativos (tintas caseiras) (EF69AR06), além de desenvolver o diálogo, a empatia e a cooperação por meio do trabalho conjunto.

Neste momento, inicia-se um trabalho mais específico com o entendimento de algumas técnicas de pintura corporal que serão experimentadas nas atividades da próxima seção.

A proposta deste capítulo é apresentar as possibilidades do corpo na arte ao longo da história humana e na sociedade contemporânea. Não se trata, portanto, de estimular práticas como a tatuagem ou perfuração, de modo que é importante advertir os adolescentes da proibição dessas práticas para menores de idade.

Vale lembrar que, para muitas culturas, a pintura corporal é um ato ritual, realizado por meio de técnicas e procedimentos que são ensinados de geração em geração. Nesses casos, as pinturas corporais têm significado simbólico e podem ser praticadas com o objetivo de proteção ou cura.

Você pode comentar que pintar sobre a superfície do corpo é um grande desafio, pois exige que os desenhos sejam adaptados a formas irregulares, como a dos braços e pernas, que podem variar em diâmetro e tamanho de pessoa para pessoa. Aquele que faz a pintura deve prever o tamanho do desenho e o espaço que ele vai tomar na superfície da pele antes de começar o trabalho. Há também um desafio para quem é pintado: manter-se imóvel e de preferência em silêncio para favorecer a concentração de quem está pintando.

Preparar tintas, misturar substâncias pode ser uma atividade lúdica e ao mesmo tempo científica, pois os estudantes são levados a trabalhar com medições, proporções, misturas, usando métodos que garantam precisão, como a lavagem dos equipamentos e a observação do tempo de preparo. Eles costumam gostar de manipular materiais; esse tipo de experiência em geral marca os aprendizados com práticas

## Teoria e técnica

## Pintura do corpo



Totuagem de hena feita nas mãos.

Pogy/Shutterstock

**Macerar:** amassar ou moer algo sólido para extrair determinadas substâncias.

Indígena Koyapó pinta sua filha para uma cerimônia, no Pará, 2016.



54

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

que podem ou não atingir os objetivos propostos pelos próprios estudantes. Peça a eles que preparem a tinta com cuidado. O ideal é que tenham em mãos um conta-gotas reutilizado e bem lavado para manipular a anilina. Usando um único recipiente para cada cor de anilina, é possível preparar a tinta para a sala toda. Lavar todo equipamento que foi usado na atividade é fundamental e constitui a última parte do trabalho.

Em diversas culturas, a pintura corporal é feita com tintas preparadas com base em diferentes substâncias.

Na Índia e no Nepal, por exemplo, as mulheres pintam os pés e as mãos em ocasiões especiais, como o casamento. Elas empregam um pigmento marrom avermelhado chamado hena, extraído de uma árvore de mesmo nome. A tinta é preparada em forma de pasta e aplicada com um funil de plástico fino ou uma seringa sem agulha. Esse tipo de pintura pode permanecer na pele por até uma semana.

No Brasil, muitos povos indígenas elaboram as tintas com frutas e sementes que podem ser misturadas com gordura animal, vegetal ou carvão. Duas cores são muito comuns: a vermelha, feita com o pó da semente do urucum, e a tinta preta azulada, feita com a polpa do jenipapo. Para extrair a tinta do urucum, basta espremer a semente entre os dedos. A tinta do jenipapo é obtida no processo de ferver ou **macerar** a polpa da fruta verde com água ou gordura. Esse material gera uma tinta transparente, que se torna preta após algumas horas. Esse tipo de tinta desaparece depois de alguns banhos.

Deifim Martins/Pulsar Imagens



## Tinta para pintar o corpo

Agora, você vai aprender a fazer tintas que serão usadas nas atividades de experimentação. A base das tintas pode ser feita com loção corporal ou farinha de trigo. Para colorir as tintas, você vai precisar de anilina comestível nas cores vermelha e preta.

Se optar pela loção cremosa, coloque pequenas porções dela em dois recipientes diferentes. Acrescente uma gota de anilina alimentícia preta em um deles. No outro, coloque uma gota de anilina vermelha. Cuidado: a anilina é forte. Coloque as gotas devagar. Misture bem.

Se, em vez de usar loção, quiser preparar a base, junte uma xícara de farinha de trigo a 1 litro de água fria. Misture aos poucos para dissolver a farinha. Com a supervisão de um adulto, leve a mistura ao fogo brando e mexa sem parar até obter um creme homogêneo. Separe uma porção do creme em dois potes e coloque em cada um deles a anilina comestível de cores diferentes.

Para traçar linhas com espessuras diferentes, pode-se usar um pincel de ponta bem fina e outro de ponta mais grossa para fazer a pintura. É possível, ainda, fazer a pintura com o dedo.

Monirul Alam/NEWZULU/Alamy/Fotoarena



Mulher com o rosto pintado durante o Holi ou Festival das Cores em Daka, Bangladesh, 2017.

**É preciso tomar cuidado com o uso de adornos corporais. Veja algumas dicas.**

- A aplicação de tatuagens permanentes e a colocação de *piercings* são proibidas para menores de 18 anos.
- Furar e tatuar a pele são procedimentos em que há risco de transmissão de vírus causadores de doenças como hepatite tipo C e aids. Por isso, devem ser realizados apenas por profissionais especializados e com a utilização de equipamentos descartáveis.
- Existe um tipo de tatuagem temporária aplicada com água sobre a pele que pode ser removida com algodão e álcool. No entanto, ela não deve ser aplicada nas pálpebras, mucosas nem em peles sensíveis.
- A pintura corporal também não deve ser feita nas pálpebras, mucosas nem em peles sensíveis.

## EXPLORE

Museu do Índio (Rua das Palmeiras, 55, Botafogo, Rio de Janeiro, RJ).

O Museu do Índio, da Fundação Nacional do Índio (Funai), tem como objetivo preservar e promover o patrimônio cultural indígena. Seu acervo é constituído de mais de 15 mil peças de diferentes sociedades indígenas. Além disso, o museu tem uma biblioteca especializada e promove eventos. Mais informações em: <https://www.gov.br/museudoindio/pt-br>. Acesso em: 14 fev. 2022.

## Tinta para pintar o corpo

Antes de propor a atividade, peça a autorização da coordenação da escola e dos pais dos estudantes para que participem da experimentação. Tome precauções: verifique se algum dos estudantes tem alergia a algum dos componentes da tinta ou outro tipo de restrição à participação. Caso optem por fazer a base da tinta com loção corporal, recomende que utilizem versões hipoalergênicas e sem cheiro.

Caso prefiram fazer a base de farinha, verifique se a escola dispõe de um fogão para apurar a pasta e se é possível utilizá-lo. Outra possibilidade é sugerir aos estudantes que preparem a base em casa, na véspera da aula, e a levem para a escola em potes ou copos reutilizáveis. Em qualquer um desses casos, alerte-os para que nunca manipulem fogo ou fogão sem a assistência de um adulto.

Você pode também preparar a pasta em casa e compartilhá-la com a turma.

A BNCC nesta seção

Os estudantes vão experimentar formas de decorar o corpo e de associar significados simbólicos a ele (EF69AR05) por meio de uma atividade lúdica que desenvolve a expressividade e a imaginação (EF69AR01). Além disso, poderão se divertir e trabalhar diversos aspectos da prática artística por meio dessa atividade (EF69AR06): a feitura da tinta, a pesquisa dos padrões, a habilidade com os pincéis, a diluição ideal da tinta para trabalhar na pele, a transposição do desenho feito em superfície plana e regular para a superfície curva do corpo, a negociação com o parceiro sobre o trabalho conjunto e a prática afetiva de pintar o outro.

Pintura corporal

Antes de dar início à atividade, certifique-se novamente de que os estudantes não tenham nenhum tipo de alergia aos materiais utilizados.

Neste momento, eles podem lançar mão do aprendizado acumulado com o estudo do capítulo e com suas vivências fora da escola para criar os padrões que vão utilizar nas pinturas. Estimule a turma a ressignificar os traços culturais escolhidos como inspiração, reforçando a importância de trabalhar com padrões que sejam significativos para eles.

Oriente a pesquisa dos estudantes. Eles poderão encontrar diversas referências de grafismos e padrões de pinturas.

Cuide para que os estudantes estejam de acordo com a pintura que vão fazer um no outro para que não ocorram desentendimentos. As duplas devem se formar por afinidade, pois esse tipo de atividade demanda confiança. Reforce que a pintura deve se restringir ao braço, mão, perna ou pé e que eles podem treinar antes em folhas de papel. Caso algum deles não queira pintar o corpo, permita que faça a atividade apenas no papel.

A conversa proposta ao final é uma forma menos subjetiva de trabalhar com os critérios de avaliação em Arte, uma vez que promove a participação dos estudantes no processo, desenvolvendo sua capacidade de elaborar conceitos a partir do trabalho realizado.

Neste caso há uma série de dificuldades técnicas envolvidas no ato da pintura corporal e vale conversar sobre elas. Ressalte que a prática, isto é, a

# Atividades

✗ Não escreva no livro.

## Pintura corporal

Nesta atividade, a proposta é pintar algumas partes do corpo com a tinta corporal previamente preparada.

**Material:** tintas preparadas com loção cremosa ou com a base de farinha de trigo, dois pincéis de espessuras diferentes, chumaços de algodão ou lenços de papel.

Registre e guarde na pasta digital de Arte/Corpo.

- 1 Forme dupla com um colega e prepare com ele as tintas vermelha e preta que aprendeu a fazer na seção anterior.
- 2 Pesquise um padrão para fazer a pintura, usando os pincéis e as tintas. Treine copiando mais de uma vez em uma folha de papel à parte, até ficar seguro do padrão.
- 3 Escolha a parte do corpo (mão, braço, perna, pé) em que você quer fazer a pintura. Você vai fazer a pintura no colega, e vice-versa.
- 4 Combine com ele como serão os desenhos. Podem ser pequenos e discretos ou maiores e mais coloridos.
- 5 Para evitar borrões, procure ficar imóvel enquanto seu parceiro pinta você.
- 6 Ajude o professor e os colegas a organizar e limpar o espaço da sala de aula após o término da atividade.

⚠ Não esfregue os olhos ou os cabelos com as mãos sujas de tinta.

⚠ Antes de dormir, lave bem com água e sabão as áreas pintadas.

• Para encerrar, se possível, fotografe a pintura. Faça uma *selfie*! Assim, além de registrar o trabalho, você poderá exibi-lo para os familiares e amigos.

Terminada a atividade, converse com os colegas e o professor sobre o processo, de acordo com o roteiro a seguir.

- Foi difícil lidar com tintas e pincéis?
- A tinta demorou muito tempo para secar?
- Alguém precisou apagar? A tinta saiu facilmente com água?
- Como ficou o aspecto da pintura no corpo?
- Que padrões foram usados? Geométricos, curvos, espiralados?
- Como foi trabalhar com o padrão escolhido? Foi difícil pintar sobre as formas do corpo?
- Que tipo de padrão ficou melhor sobre a pele?

repetição continuada da pintura faz com que haja um aperfeiçoamento na técnica: firmeza no gesto, repetição das formas, das distâncias, controle da espessura das linhas. A pintura sobre a pele porosa e sobre as formas roliças e a parte escolhida do corpo para o trabalho também podem ser comentadas.

Estimule os estudantes a falar sobre seus trabalhos e os dos colegas em um clima de respeito que deve ser construído ao longo do ano.

## Pegadas

Nesta atividade, além de observar sua forma de andar e refletir sobre ela, você vai registrá-la.

**Material:** tinta corporal previamente preparada, papel *kraft* grande, pincel largo ou rolinho e pano para limpeza.

- 1 Tire os calçados. Sente-se diante de uma folha de papel grande e passe a tinta lavável em toda a sola de um dos pés, homoganeamente. Não se esqueça de colorir os **artelhos**.
- 2 Pise na folha de papel e deixe impressa sua pegada. Tente pisar do modo mais natural possível. Em seguida, limpe o pé.
- 3 Fique em pé e procure sentir o apoio dos pés no chão. Caminhe pela sala de aula e observe que partes do pé tocam o chão, se você usa os dedos para caminhar, se algum pé parece fazer mais força contra o chão do que o outro, etc.
- 4 Acelere a marcha e observe se os pés trabalham do mesmo modo que quando andou lentamente. Depois, encontre um ritmo agradável para sua marcha e tente perceber se você parece mais lento ou mais rápido que os colegas.
- 5 Agora, eleve o calcanhar do chão e caminhe apenas com o apoio do **antepé** e dos **artelhos**. Ande primeiro lentamente e depois mais rápido, por alguns segundos. Volte a caminhar normalmente e tente perceber a diferença.
- 6 Em seguida, deixe apenas o calcanhar apoiado no chão e caminhe sem que a parte da frente do pé toque o chão. Como fica seu equilíbrio?
- 7 Caminhe normalmente. Como está sua respiração?
- 8 Volte a se sentar e pinte novamente o mesmo pé que pintou no início da proposta. Em outro pedaço da folha de papel, deixe uma nova pegada. Quais são as diferenças entre as pegadas?

Observe as pegadas dos colegas e compare-as com as suas. O que é possível descobrir por meio dessa observação? Compartilhe com a turma suas impressões.

- Terminada a atividade, limpe bem os pés com pano úmido antes de colocar o calçado.
- Ajude o professor e os colegas a limpar e organizar a sala de aula.

**Artelho:** termo utilizado para nomear os dedos do pé.

**Antepé:** região do pé que inclui os dedos e a "almofada" do pé.

## Pegadas

Para esta atividade, é interessante procurar um lugar amplo na escola, que possa ser limpo com facilidade e no qual os estudantes também possam se limpar.

No 6º ano, com a pré-adolescência, o corpo dos estudantes está começando a se transformar. Nesse momento, mesmo que de forma velada, o corpo é o foco de atenção em suas vidas. Devido à puberdade e às novas dimensões, o corpo precisa ser novamente conhecido; é a época de se olhar no espelho e de olhar também para o outro.

É um bom momento para eles ficarem à vontade para fazer algo que desejam: olhar seu corpo, o rosto, as diferenças. Você pode estimulá-los sempre que possível a perceber os gestos que fazem inconscientemente e a forma como se movimentam. Com essas experiências lúdicas e perceptivas, poderão desenvolver a expressividade e a imaginação (EF69AR01).

Nessas atividades, cabe a você ficar atento para as dificuldades de cada um em se expor. Preserve os tímidos e não faça avaliações e discussões em grupo que possam gerar constrangimento.

No final da atividade, proponha um desafio para a turma. Espalhe as folhas com as pegadas de todos os estudantes no chão, com o nome deles escrito apenas no verso, de modo que não possam identificá-lo. Peça que observem o formato dos próprios pés e o dos pés dos colegas e tentem achar o "dono" de cada pegada. Ao final, eles podem conferir o nome no verso das folhas.

## Capítulo 3

### A ROUPA E A ARTE

A maneira como as pessoas se vestem é uma forma de expressão, um modo de exteriorizar a identidade. As roupas e os adereços exprimem um padrão, ideias, comportamentos ou sentimentos. Determinadas peças de vestuário ou acessórios podem relacionar um indivíduo a uma classe social ou a um grupo cultural.

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a percepção dos significados das vestimentas no cotidiano.

#### Competências da BNCC neste capítulo

- Gerais - 1, 3, 4, 6, 7, 9.
- Específicas de Linguagens - 1, 2, 3, 4, 5.
- Específicas de Arte - 1, 3, 4, 6, 8.

#### Habilidades da BNCC neste capítulo

- Artes Visuais: Contextos e práticas (EF69AR01, EF69AR02, EF69AR03) | Elementos da linguagem (EF69AR04) | Materialidades (EF69AR05) | Processos de criação (EF69AR06, EF69AR07) | Sistemas da linguagem (EF69AR08)
- Dança: Processos de criação (EF69AR12)
- Artes Integradas: Contextos e práticas (EF69AR31) | Processos de criação (EF69AR32) | Matrizes estéticas e culturais (EF69AR33) | Arte e tecnologia (EF69AR35).

O artista Teko Semente trabalha em seu ateliê em Paraty, no litoral sul do Rio de Janeiro, produzindo moda sustentável. Ele recicla tecidos que seriam descartados por empresas e transforma esse material em vestidos, camisas, bolsas, estandartes e outras peças criativas para vestuário. Todo o material produzido em seu ateliê é feito em máquina de costura, e muitas peças recebem bordados feitos à mão, que podem ser textos poéticos. Todas as suas peças são únicas.

## CAPÍTULO

# 3 A ROUPA E A ARTE



Teko Semente/arquivo do artista

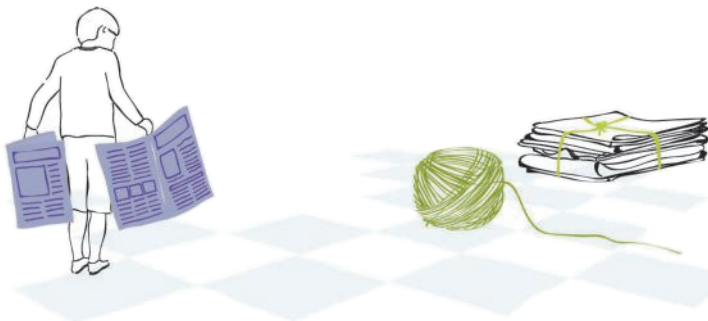
Teko Semente, vestidos-poema, 2019. Exposição "Retalhos que me habitam", Casa da Cultura de Paraty (RJ), 2019.

# Aprender com os sentidos

Nesta atividade, você vai usar jornal e barbante para se vestir.

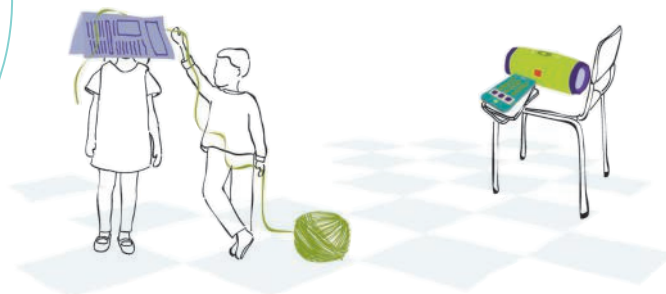
**Material:** uma folha de jornal e um pedaço de barbante para cada estudante.

- 1 Com os colegas e o professor, organize o espaço para a atividade. Forme um grupo com mais dois colegas.

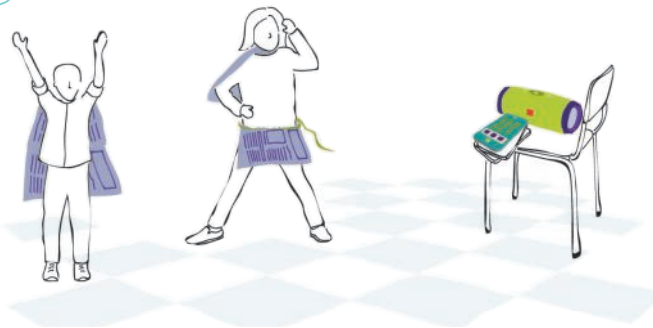


Ilustrações: Joana Riese/Arquivo da editora

- 2 Enquanto escuta a música colocada pelo professor, vista-se com as folhas de jornal e os fios de barbante. Crie uma maneira de fazer isso em conjunto com os colegas de grupo.



- 3 Já com as roupas de jornal, dance livremente.



59

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## APRENDER COM OS SENTIDOS

Para encaminhar esta atividade, afaste as carteiras da sala ou use um espaço livre, como a quadra ou o pátio, e peça aos estudantes que se dividam em grupos de três. Coloque uma música suave, de preferência instrumental. Uma sugestão é a música “Palhaço”, de Egberto Gismonti e Geraldo Carneiro, de 1980. Existem diferentes gravações dessa música: a original, interpretada por Egberto Gismonti, Jan Garbarek e Charlie Haden; a da violinista brasileira Badi Assad, de 1994, e a de Hamilton de Holanda e André Mehmani, de 2010. As versões têm durações diferentes, entre 3 e 10 minutos. Se preferir uma versão mais curta, você pode tocá-la mais de uma vez. É interessante limitar o tempo da atividade a, no máximo, 10 minutos.

Com a música tocando, dê 5 minutos aos estudantes para que se “vistam” com as folhas de jornal e os fios de barbante. Sugira que usem os gestos que realizam cotidianamente para vestir-se. Vestir e dançar são atividades que podem ser feitas concomitantemente ou de forma contínua. Reserve os outros 5 minutos para que possam dançar e experimentar movimentos com a roupa.

Trata-se de uma atividade dirigida, mas é importante garantir que os estudantes se sintam livres para criar movimentos. O que se busca é a experiência de relacionar objetos ao corpo, experimentar a dimensão do próprio corpo e do corpo do outro e vivenciar um momento de entrega coletiva ao ritmo da música.

Depois que a turma terminar a atividade, proponha uma roda de conversa sobre a experiência, questionando, por exemplo: Sua roupa de papel vestiu bem ou incomodou? Qual foi a sensação de usar essa roupa? Ela resistiu à dança coletiva ou se rasgou? O grupo se relacionou mais pela roupa ou pelo movimento?

## APROXIMANDO DO TEMA

### O que é moda?

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes vão refletir sobre a roupa como uma forma de linguagem e, portanto, como uma construção humana, histórica, social, cultural e estética de natureza dinâmica, relacionando esta prática às outras dimensões da vida (EF69AR31). Além disso, poderão mobilizar as experiências e os conhecimentos prévios e valorizar diversos saberes e vivências culturais que se relacionam com outras dimensões da vida (EF69AR31).

#### Ateliê de perguntas

As questões mapeiam o conhecimento prévio dos estudantes sobre temas que serão tratados no capítulo. Com base nas próprias experiências, eles podem perceber, por exemplo, a coexistência de diversas formas de vestir e de produzir roupas na sociedade. Ao aproximar o tema do universo dos estudantes, é possível minimizar resistências com questões relacionadas à moda.

Um dos segmentos que mais estimulam o consumismo tem sido a indústria da moda. Baseado na ideia de inovação, o setor estimula o consumo desenfreado de roupas e adereços para além das necessidades, especialmente entre os jovens e adolescentes. No entanto, tem surgido, entre os jovens, formas criativas de variar roupas e acessórios por meio de práticas como guarda-roupa compartilhado, trocas coletivas e compras em brechós. Misturar roupas de épocas diferentes, manter o guarda-roupa renovado e enxuto e recriar partindo do que já foi produzido são maneiras de enfrentar os desafios de consumo sustentável no século XXI. Essas práticas podem poupar a extração de matérias-primas não renováveis e evitar a poluição das águas com o tingimento dos tecidos, por exemplo. Reaproveitar o trabalho manual de peças antigas e raras pouco usadas no passado ou mesmo requalificar roupas antigas, trazendo novos significados com bordados e aplicações, podem ser formas criativas de expressão. Para estimular essas práticas, peça a cada estudante que procure em seu guarda-roupa alguma peça que não usa mais, ou nunca usou, algo que não serve mais e está ocupando espaço no armário, um acessório, uma camiseta. A peça escolhida pode ser entregue a você em um saco, sem nome. Depois de você arrumar, no meio da sala de aula ou sobre uma mesa, todos os objetos e roupas, convide os estudantes a escolher uma

## Aproximando do tema

### O que é moda?

A moda está relacionada ao modo como todas as pessoas se vestem. Assim, todos participam do processo de formação e transformação da moda. Ao escolher uma peça de roupa para vestir, você seleciona a cor, o tecido e o modelo, contribuindo para confirmar ou renovar tendências.

Além disso, há a moda que se vê nas passarelas – em geral, ela é entendida como indústria da moda. Apesar de influenciar a maneira como as pessoas se vestem, a indústria da moda tem por base tendências criadas a cada ano por estilistas e empresas para inovar e estimular a compra de produtos. Essas orientações são passageiras e se renovam a cada estação. Por isso, muitas vezes, a moda está ligada ao consumismo.



Calça jeans customizada.

Comstock Images/Stockbites/Getty Images

✗ Não escreva no livro.

#### Ateliê de perguntas

➡ Após observar a imagem de abertura, fazer a atividade com as roupas de jornal e ler o texto, forme um grupo com os colegas e converse sobre as questões a seguir.

- 1 Observe os vestidos de retalhos de Teko Semente. Essa imagem desperta perguntas em você? Faça uma lista com essas perguntas e discuta-as com os colegas.
- 2 Por que alguém faz vestidos com retalhos? Qual é sua hipótese?
- 3 Você costuma deixar suas roupas com a sua cara?
- 4 Você já trocou roupas com um colega ou usou roupas de outras pessoas?
- 5 O que você pode fazer para renovar suas roupas sem precisar comprar novas peças?
- 6 Descreva sua roupa de jornal. Como ela ficou? Que peça você fez?

60

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

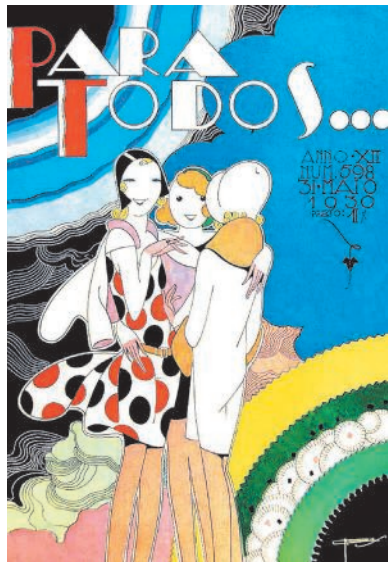
peça para si. Assim, as trocas acontecem de uma forma menos pessoal, uma vez que os adolescentes não precisam se expor, e pode ser divertido voltar para casa com uma peça nova.

O artista Teko Semente trabalha com reaproveitamento de sobras da indústria da confecção. Ele agrega valor ao material reciclado aplicando trabalho manual, criativo e poético em cada peça.

Auxilie os estudantes a levantar hipóteses sobre o que eles vão estudar no capítulo; essas questões serão retomadas na autoavaliação e podem ajudar o estudante a se conscientizar do que ele aprendeu.

## Histórias do vestuário e da moda

Neste Painel, você vai estudar o universo da moda e da **indumentária**, além de conhecer o trabalho de artistas que se interessam pela forma como as pessoas se vestem.



Reproduções/ Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ

J. Carlos, capas da revista *Para Todos...*, publicada no Brasil entre 1919 e 1932. (Ilustrações para impressão em *offset*)

Hoje em dia estamos cercados por produtos das artes gráficas. A todo momento é possível ver cartazes, *sites* e logomarcas de empresas. Essas artes gráficas são produzidas diariamente por *designers* gráficos – profissionais que criam formas para comunicar uma ideia por meio de elementos visuais.

O *designer* carioca J. Carlos (1884-1950) foi um pioneiro das artes gráficas no Brasil. De 1922 a 1931, ele foi o responsável pela elaboração das capas da revista *Para Todos...*, voltada para o público jovem feminino que vivia nas cidades. Um dos principais temas dessa revista era a moda, e a maioria das capas ilustradas por ele tinha uma figura feminina como elemento central.

J. Carlos influenciou os costumes e a moda brasileira da época com imagens de mulheres **esguias** que usavam cabelo curto, **chapéu cloche** e vestido de cintura baixa. Veja como esses desenhos combinam traços simples e poucas cores.

Você já viu um filme ou uma série ambientados nos anos 1920?

**Esguio:** alto e magro.  
**Chapéu cloche:** é um chapéu feminino em formato de sino, detalhe que batizou a peça ("sino" em francês é *cloche*). Inventado em 1908 pela modista Caroline Reboux (1837-1927), ele se tornou muito popular na década de 1920.

### J. Carlos

Além de caricaturista, *chargista* e ilustrador, José Carlos de Brito e Cunha (conhecido como J. Carlos) foi um dos grandes *designers* gráficos de sua época e, ainda hoje, é uma referência nessa área. Projetou revistas, livros e cartazes, trabalhando com as novas tecnologias gráficas da época e com a fotografia. Colaborou com as revistas mais importantes de seu tempo: *O Tagarela*, *A Careta*, *O Malho* e *Para Todos...*, entre outras. Em sua prolífica produção, chegou a fazer cenários e figurinos para teatro e até esculturas.

### Para ampliar o conhecimento

O Instituto Moreira Salles (IMS) promoveu, em 2017, uma exposição dos desenhos originais feitos por J. Carlos para publicação nas revistas. Muitos desses originais se perderam nas redações, mas a coleção que atualmente faz parte do acervo do IMS e foi organizada por seu filho contém aproximadamente mil originais. Visite o *site* da exposição, disponível em: <https://ims.com.br/titular-colecao/j-carlos/>. Acesso em: 12 maio 2022.

## Histórias do vestuário e da moda

### A BNCC nesta seção

Os estudantes vão explorar e analisar criticamente a relação dos objetos com as identidades. Eles vão pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente as brasileiras (EF69AR01), identificando diferentes estilos visuais e contextualizando-os no tempo e no espaço (EF69AR02). Alguns exemplos problematizam as narrativas eurocêntricas e as categorias de *design* e artesanato (EF69AR33). Os estudantes também vão estabelecer relações críticas entre arte, mercado e consumo.

Incentive os estudantes a observar as imagens de maneira livre, detendo-se naquelas que mais chamarem a atenção deles. Ajude-os a construir relações de sentido entre as imagens e o tema do capítulo.

As composições de J. Carlos são descentralizadas, com uma profusão de elementos decorativos; os textos são elementos gráficos também, com cores chapadas. Ele foi um dos maiores cronistas visuais de sua época. Seus desenhos são sintéticos, sobretudo as figuras humanas, feitas com poucos traços.

Em suas obras, expressou o amor pela cidade do Rio de Janeiro (RJ), onde viveu toda a sua vida. Em 1941, J. Carlos recebeu um convite de Walt Disney (1901-1966), que visitava o Brasil, para trabalhar em seus estúdios, em Hollywood, nos Estados Unidos. Ele recusou o convite, mas enviou a Walt Disney o desenho de um papagaio vestido com o uniforme da Força Expedicionária Brasileira (FEB). No ano seguinte, o estadunidense produziu *Alô, amigos*, longa-metragem em que apresentou um novo personagem: o Zé Carioca. O episódio sugere que o papagaio pode ter sido inspirado pelo desenho de J. Carlos.

Explique aos estudantes que até os anos 1960 era comum encomendar, a estilistas ou costureiras, roupas sob medida, ou seja, cada peça era confeccionada com base nas medidas do corpo do cliente. Com a adoção da fabricação em escala industrial, a maioria das lojas passou a comercializar roupas em tamanhos padronizados, produzidas com mais rapidez e a um custo menor.

Zuzu Angel inspirou-se em diversos temas da cultura e do imaginário brasileiros, como os trajes do candomblé, as vestimentas dos cangaceiros e também a fauna e a flora. Outro motivo recorrente em seu trabalho era o anjo (uma referência ao sobrenome Angel, adotado de seu ex-marido, Norman Angel Jones), que posteriormente passou a simbolizar seu filho, Stuart Angel, assassinado aos 25 anos por agentes do governo durante a ditadura militar.

Comente com os estudantes que o Brasil passou por alguns regimes autoritários. O período conhecido como ditadura militar é o mais recente deles e durou 21 anos (1964-1985). Nesse período, o país foi governado por oficiais militares que instauraram um regime em que as liberdades individuais foram suprimidas. Nesse contexto, muitas pessoas que discordavam do regime ou de suas práticas foram presas, torturadas e mortas.

Zuzu Angel empenhou-se em encontrar o corpo do filho e os culpados por seu assassinato. Com a indefinição do caso e à medida que o tempo passava, ela aumentou as críticas ao governo com suas denúncias, por meio de cartas para autoridades e protestos políticos no exterior. Em 1976, a estilista morreu em decorrência de um suposto acidente automobilístico. Na época, os órgãos oficiais divulgaram a informação de que ela teria dormido ao volante. No entanto, as investigações da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos de 1998 e da Comissão Nacional da Verdade de 2014 concluíram que a morte de Zuzu foi de fato causada por agentes da ditadura.

Sobre o cangaço, comente que os homens do grupo liderado por Lampião costuravam e bordavam as próprias roupas, que eram feitas de couro. A partir de 1930, mulheres puderam se integrar aos grupos, e os cangaceiros então adotaram novas técnicas, como a técnica de aplicar recortes de couro branco ou moedas em chapéus, bolsas, peitorais e cinturões. Cada

Temas, materiais e técnicas da cultura brasileira frequentemente são fonte de inspiração para estilistas da chamada **alta-costura**. A mineira Zuzu Angel (1921-1976) foi uma das primeiras estilistas a trabalhar com essas referências. Nas peças da linha Cangaço, por exemplo, ela se inspirou nos trajes usados pelos **cangaceiros** conhecidos como Lampião (Virgulino Ferreira da Silva, 1897-1938) e Maria Bonita (Maria Gomes de Oliveira, 1911-1938). Trabalhou com estampas floridas nas saias-calças usando acessórios de couro, bordados com medalhas. Em outras criações, Zuzu utilizou a renda conhecida como renascença, feita no Nordeste do Brasil, e aplicou bordados de papagaios, borboletas e outros animais da fauna brasileira.

Zuzu Angel começou a trabalhar como estilista no Rio de Janeiro (RJ), em 1957, e logo passou a desenhar roupas para a alta sociedade daquela cidade, na época capital do Brasil, e para celebridades estrangeiras. Suas criações estiveram em desfiles nos Estados Unidos e à venda em lojas de departamento internacionais – ela também foi pioneira na produção de roupas prontas para a venda em lojas.

Em 1971, seu filho Stuart Angel, de 25 anos, foi assassinado por agentes da ditadura militar. A partir de então, Zuzu Angel usou o trabalho para expressar sua dor, denunciando a tortura, a morte e o desaparecimento de presos políticos no Brasil.

Você já tinha ouvido falar de Zuzu Angel? O que chama a sua atenção nestes dois modelos criados por ela?

## EXPLORE

Acervo digital Zuzu Angel. Disponível em: <https://www.zuzuangel.com.br/>. Acesso em: 14 fev. 2022. Site com informações sobre a vida e a obra da estilista.

**Alta-costura:** tipo de moda sofisticada, que foca na criação de roupas exclusivas, comercializadas a preços muito altos e fora de escala industrial.

**Cangaceiro:** pessoa pertencente a grupos armados que percorriam o Sertão nordestino em grupos entre o final do século XIX e o início do século XX. Esses grupos promoviam saques a cidades e fazendas e, até hoje, são vistos pelas populações ora como heróis, ora como bandidos.

Modelos vestem peças da linha Cangaço. Zuzu Angel foi inovadora ao usar a cultura brasileira como tema de suas criações. Naquela época, a moda brasileira era inspirada apenas nos modelos europeus.



Reprodução: acervo Zuzu Angel

integrante usava bordados diferentes, que simbolizavam sua posição e seu poder dentro do grupo. Também usavam lenços floridos e outros adereços para se enfeitar, como anéis e correntes.

Incentive os estudantes a refletir sobre o fato de que a capacidade criativa não está restrita aos grandes centros urbanos ou aos grupos abastados, ela é inerente aos seres humanos e tem no cotidiano uma das suas fontes de inspiração. Informe que o exercício de observar objetos de arte é crucial para derrubar preconceitos.

## Zuzu Angel

Zuleika Angel Jones nasceu em Curvelo (MG) e mudou-se para Belo Horizonte ainda na infância. Casou-se com um canadense naturalizado americano, mudou-se para Salvador (BA) e, mais tarde, para o Rio de Janeiro (RJ), onde começou a trabalhar como estilista, em 1957. Logo passou a desenhar roupas para a alta sociedade daquela cidade, na época capital do Brasil, e para celebridades estrangeiras. Suas criações estiveram em desfiles nos Estados Unidos e à venda em lojas de departamento internacionais; ela também produziu roupas prontas para sua loja no bairro do Leblon.





Arthur Bispo do Rosário, *Fardão Luta e Fardão Eu vi Cristo*, s.d. (Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea/Secretaria de Saúde da Prefeitura do Rio de Janeiro, RJ.)



Fotografia: Reprodução/Colênia parreira

O sergipano Arthur Bispo do Rosário (1909-1989) viveu em um hospital psiquiátrico no Rio de Janeiro (RJ) de 1938 até o fim de sua vida, com pouquíssimas saídas. Segundo ele, Deus havia lhe ordenado que fizesse o **inventário** do Universo. Desde então, ele utilizou todos os materiais a seu alcance para tentar relatar tudo o que conhecia do mundo.

Bispo do Rosário desfiava lençóis e uniformes do hospital para conseguir a matéria-prima para bordar palavras e ornamentos em roupas, produzindo mantos, estandartes e fardões. Com habilidade, emendava golas e mangas longas, aplicava medalhas de honra e insígnias que inventava, transformando vestimentas comuns em trajes repletos de significado. Todo esse processo resultou em um trabalho artístico que é reconhecido internacionalmente e tem influenciado o mundo da moda e das artes visuais desde a década de 1980.

Além dos mantos e fardões, Bispo do Rosário criava composições com objetos comuns na colônia psiquiátrica, como talheres, vassouras, pedaços de madeira, papéis e outros objetos que conseguia, como gravatas, botões e brinquedos.

**Você sabe bordar ou conhece alguém que saiba?**

**Você pode imaginar quanto tempo Bispo do Rosário passou bordando cada uma dessas peças?**

**Inventário:** lista ou descrição de bens.

## EXPLORE

Conheça o *site* do Museu Bispo do Rosário de Arte Contemporânea, no Rio de Janeiro (RJ), que abriga o acervo do artista. O museu está situado no Instituto Municipal de Assistência à Saúde Juliano Moreira, conhecido como “Colônia”, onde Bispo do Rosário esteve internado. Disponível em: <https://museubispodorosario.com/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

### Arthur Bispo do Rosário

Nascido em Japarutuba (SE), mudou-se ainda adolescente para o Rio de Janeiro, onde foi marinheiro e pugilista. Em 1938, teve alucinações e alegou que ouvia a voz de Cristo e obedecia a suas ordens. Foi internado e transferido de vários hospitais psiquiátricos com diagnóstico de esquizofrenia paranoide e passou os últimos 50 anos de sua vida na Colônia Juliano Moreira, onde realizou sua obra. Seu trabalho é de um arquivista intuitivo e um colecionador paciente, que registra, em suas peças, cada passagem, lugar, pessoa ou objeto encontrado.

### Para ampliar o conhecimento

Marta Dantas, historiadora e professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), é uma das principais pesquisadoras da obra de Arthur Bispo do Rosário. O livro indicado a seguir discute a relação entre arte e insanidade desse personagem emblemático.

· DANTAS, Marta. *Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009.

Incentive os estudantes a fazer uma relação dos elementos criados por Bispo do Rosário e, em seguida, formule questões como: O que vocês acham que esses elementos significam? Como se sentiriam vestindo essas peças?

Chame a atenção de todos para os detalhes dos fardões de Bispo, ressaltando os aspectos que remetem à realeza, ao oficialato e, ao mesmo tempo, às roupas usadas nas festas populares. Enfatize que esses detalhes indicam símbolos de riqueza, beleza e nobreza, somando-os à narração do máximo de acontecimentos em seu inventário do mundo. Além de bandeirinhas, insígnias e galões, Bispo do Rosário bordou nas indumentárias palavras, datas, ramos com folhas, símbolos e números.

A relação entre a criatividade e a neurodiversidade tem sido investigada nas últimas décadas em todo o mundo. No Brasil, de forma pioneira, a psiquiatra Nise da Silveira se debruçou sobre a relação entre arte e psicanálise, fundando um ateliê de pintura no Hospital de Engenho de Dentro, Rio de Janeiro, em 1946, e mais tarde o Museu de Imagens do Inconsciente.

Shoto Todoroki é um dos personagens centrais do mangá *Boku no Hero Academia*, lançado no Brasil em outubro de 2016. Ele tem os poderes complementares de fogo e gelo e é apresentado como um personagem frio; porém, no decorrer da narrativa, descobre-se que ele é dócil e gentil, mas tem dificuldades de socialização. Os personagens de mangá e anime são exemplos de produto da indústria cultural contemporânea, que captura fragmentos de culturas locais e os transforma em objeto de consumo globalizado. Esse é o caso também de alguns personagens do mangá, parte da cultura popular japonesa, que se tornaram ícones midiáticos globalizados.

Na cultura vernacular japonesa, a palavra **mangá** significa “ficção do tipo entretenimento”, na forma de quadinhos seriados em revistas semanais e mensais. Fora do Japão, no entanto, a palavra pode ser usada num sentido mais restrito, referindo-se a um estilo de ilustração e a um *design* característico (o *kawaii* e o *moe* são palavras japonesas que nomeiam esses estilos relacionados a características como fofo e adorável). Em sentido mais amplo, a palavra mangá pode significar uma nova cultura midiática que inclui também *anime*, *videogames* e romances leves, além das práticas relacionadas a essa cultura, como os *cosplay* (EF69AR03).

Pergunte aos estudantes qual é o aspecto mais importante a ser levado em conta quando se quer incorporar um personagem. Eles devem perceber que não basta usar um traje que corresponda muito bem ao do personagem ou uma maquiagem impecável para que a fantasia seja convincente. Estimule-os a perceber que o ato de vestir-se/fantasiar-se tendo como base o personagem demanda também interiorizar os aspectos performáticos que o tornam singular.



Shoto Todoroki, um dos personagens da série de anime e mangá *Boku no Hero Academia* (2014 até o presente).

Fã do herói Shoto Todoroki veste-se como o personagem.



Nobunnda Minaki/owe/Shutterstock

**Mangá:** estilo de revista em quadinhos criado no Japão e hoje popular em várias partes do mundo, que procura se aproximar da linguagem cinematográfica. Muitas vezes apresenta, por exemplo, longas sequências só de imagens, com mudanças sutis entre as cenas, para simular o movimento da câmera. Os personagens dessas revistas geralmente têm olhos grandes e arredondados.

**Anime:** desenho animado produzido no Japão com inspiração nas narrativas dos mangás. Traz personagens complexos, que extrapolam a divisão entre bem e mal. É produzido em diferentes gêneros, como contos infantis, ficção científica e histórias românticas.

Fantasia pode ser incorporada à forma cotidiana de se vestir. No mangá *Boku no Hero Academia*, publicado no Japão desde 2014, Shoto Todoroki é um dos alunos da Academia dos Heróis. O personagem se caracteriza por cabelos branco e vermelho, cada olho de uma cor diferente, uma queimadura no lado esquerdo do rosto e personalidade fria e distante.

O costume de se vestir como personagens foi adotado por pessoas do mundo inteiro e é chamado de *cosplay* – forma abreviada da expressão inglesa *costume play*, que significa “jogar com fantasia”.

O *cosplay* envolve fãs de todo tipo de personagens da cultura *pop*, desde aqueles que protagonizam filmes estadunidenses de ficção científica, como os da série *Guerra nas estrelas*, até os dos mangás, *animes* e jogos eletrônicos. Alguns jovens confeccionam as próprias fantasias, com as quais incorporam seus personagens prediletos em concursos, apresentações e encontros de *cosplays*.

Você se vestiria como algum personagem para um encontro como esse? Que personagem seria esse?



Pedro Aguilhon/Arquivo da artista



Pedro Aguilhon/Arquivo da artista

No processo criativo da exposição “O nome do medo/Rio de Janeiro”, a artista mineira Rivane Neuenschwander (1967) promoveu doze oficinas, com cerca de duzentas crianças e adolescentes de 6 a 13 anos convidados em escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro (RJ), em unidades de reinserção social (abrigos) e em grupos espontâneos, com o objetivo de investigar o medo.

Nesses encontros, os participantes falaram de seus medos e criaram capas que pudessem protegê-los de cada uma das ameaças. Posteriormente, a artista reuniu as palavras, os desenhos e as capas produzidos durante os encontros e recriou, em colaboração com o *designer* de moda baiano Guto Carvalhoneto (1977), 32 capas para a exposição que aconteceu no Museu de Arte do Rio, em 2017. Durante a exposição, o público infantil e adolescente podia vestir as capas e brincar com elas.

E você, do que tem medo?

## EXPLORE

“O nome do medo/Rio de Janeiro”, de Rivane Neuenschwander, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KzLjS9Pgsv0>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Vídeo gravado com as crianças que participaram do projeto para conhecer os medos que deram origem às capas.



Pedro Aguilhon/Arquivo da artista

Desenhos de concepção e capa *Violência*, da exposição “O nome do medo/Rio de Janeiro”, de Rivane Neuenschwander, em colaboração com Guto Carvalhoneto e curadoria de Lisette Lognado, 2017. (Linho com poliamida, linho, viscose de bambu e bôton de plástico, 100 cm x 120 cm. Museu de Arte do Rio, Rio de Janeiro, RJ.)

A proposta de Rivane Neuenschwander foi questionar as origens do medo e ajudar as crianças que participaram do projeto na elaboração de seus conflitos. O projeto reafirma que a arte é um campo de conhecimento transdisciplinar. Todas as questões que permeiam o cotidiano da humanidade podem ser abordadas por um viés artístico. Expressar nossos medos é uma das maneiras de nos tornarmos mais seguros. Dar nome àquilo que nos aflige já pode ser transformador. A lista das palavras ditas pelas crianças no vídeo indicado é bastante reveladora sobre a sociedade contemporânea. Palavras como “arma”, “assalto”, “ataque terrorista”, “bala perdida”, “esturpador”, “ladrão”, “tiro”, “pessoa que mora na rua” e “polícia” se referem a cotidiano violento cada dia mais comum no Brasil, ao passo que “escuro”, “cobra”, “rato”, “mar”, “altura” e “avião” consistem em medos atávicos.

### Rivane Neuenschwander

A artista mineira se dedica a projetos que têm o intuito de tornar o espectador um participante. Ela se interessa por reduzir a distância entre o criador e o espectador, conceito estabelecido por Lygia Clark e Hélio Oiticica no final dos anos 1960. O outro trabalho da artista que traz essa proposta é *Esculturas Involuntárias*, que documenta objetos feitos pelas pessoas nas mesas dos bares, com palitos, copos de plástico, guardanapos de papel, entre outros, enquanto bebem e conversam. Após a documentação, Rivane os transforma em obras de arte, apresentando-os sobre pedestais.

### Para ampliar o conhecimento

Você pode propor como referência o catálogo da exposição “O nome do medo” no *site* do Museu de Arte do Rio. Disponível em: <https://museudeartedorio.org.br/wp-content/uploads/2019/09/onomedomedo.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

1. Resposta pessoal.
2. J. Carlos foi ilustrador. Zuzu Angel e Guto Carvalhoneto são estilistas e *designers* de moda. Bispo do Rosário e Rivane Neuenschwander são artistas visuais. Praticantes de *cosplays* costumam desenvolver a atividade por lazer, embora haja perspectivas de atuação profissional ligada à prática.
3. Oriente os estudantes a procurar pelas técnicas utilizadas nos textos e nas legendas das imagens. J. Carlos fez ilustrações para impressão em papel; Zuzu Angel confeccionou vestimentas com tecidos; Bispo do Rosário bordou casacos e fez apliques; praticantes de *cosplay* criam fantasias do personagem com roupa, maquiagem e peruca; Rivane Neuenschwander e Guto Carvalhoneto desenvolveram os trajes com tecidos e enchimento de espuma.
4. Resposta pessoal.
5. Esta atividade busca levar os estudantes a expressar, por meio do desenho, um sentimento que os aflige de maneira direta. Trata-se de uma dinâmica de autoconhecimento. Eles devem fazer uma lista de palavras dos medos ou das dores, anotando o que vier à cabeça, sem elaborar muito. Depois devem fazer uma lista de materiais, cores e outros elementos que contribuam para alcançar o objetivo de vestir e proteger ou curar. Você pode dividir os estudantes em dupla, reunindo aqueles que identificaram os mesmos medos ou dores. Conversar e trocar afetos, falar sobre o que nos ameaça é uma forma de criar laços de cumplicidade e nos fortalecer para enfrentar os medos. Circule entre os estudantes para observar e avaliar o desenvolvimento da dinâmica. Lembre-os de que o objeto deve proteger do medo, ou curar da dor, não se trata de representar o motivo do medo ou da dor.
6. Na segunda etapa, a atividade se torna mais lúdica, abrindo a possibilidade de fazer miniaturas da peça imaginada. Depois de bem definidas no desenho, recortar a peça em papel é uma forma de elaborar melhor o objeto, com uma vista da frente e outra da parte de trás. **Atenção:** Não se trata de fazer um molde da roupa ou a roupa tridimensional, a ideia é fazer um recorte que represente a roupa ainda de forma bidimensional. A reprodução do manequim de madeira é uma boa referência de escala, mas se o estudante estiver fazendo uma luva e quiser fazê-la em uma escala maior, ele não precisa usar o modelo do livro.

Com base nas questões e nas atividades a seguir, reflita, experimente e compartilhe suas opiniões e impressões com os colegas e o professor.

- 1 Qual dos trabalhos apresentados no **Painel** você acha mais interessante? Por quê?
- 2 Que tipo de trabalho cada artista apresentado desenvolve?
- 3 Quais técnicas e materiais foram empregados em cada um desses trabalhos?
- 4 Você se interessa por roupas? Por quê?
- 5 Em uma folha de papel à parte, usando lápis de cor ou caneta hidrográfica colorida, desenhe uma peça de vestuário ou um acessório que possa protegê-lo de seu medo ou curá-lo de uma dor.
  - a. Primeiro, feche os olhos e pense em um medo ou uma dor que incomoda você. Fique em silêncio, relembre seu cotidiano atual ou as experiências que você viveu. Faça uma lista com os sentimentos nos quais você pensou.
  - b. Agora, defina: Você vai trabalhar com a ideia de proteção ou de cura?
  - c. Pense agora em modos de se proteger desses medos ou em como se curar dessas dores. Que parte de seu corpo pode ser protegida com esse objeto de proteção ou de cura?
  - d. Há cores, materiais ou formas que podem contribuir para essa proteção ou cura? Faça uma lista com esses materiais e estude modos de usá-los em peças de vestuário.
  - e. Você pode fazer uma capa, uma luva, um capacete, um colar, um adorno, entre outros. Atribua a essa peça o significado que ela precisa ter para protegê-lo ou curá-lo.
  - f. Faça um desenho de como seria esse objeto. Você pode desenhar uma pessoa, ou apenas a própria peça de vestuário. Outra possibilidade é desenhar somente a parte do corpo que a vestirá.
  - g. Anote no desenho como essa peça de vestuário pode ser produzida. As cores e as características dos materiais, como brilho, transparência e texturas.
- 6 Agora você vai fazer um modelo da peça de vestuário concebida em papel. Em uma folha de papel colorida, desenhe e depois recorte a peça de modo que sirva no modelo.
  - a. Veja o modelo e faça uma peça que sirva nele. Se for preciso, recorte várias vezes até acertar o tamanho.
  - b. Você pode fazer um recorte para mostrar a frente da roupa e outro para as costas.
  - c. Use papéis de outras cores para aplicar recortes e destacar algum detalhe.

Registre e guarde na pasta digital de Arte/Corpo.



# Conversa de artista

## Zuzu Angel

Em 1971, Zuzu Angel lançava em Nova York, nos Estados Unidos, a coleção *International Dateline Collection III – Holiday and Resort*. Leia o que ela escreveu a respeito.



Quatro meses atrás, quando comecei a pensar nesta coleção, me inspirei nas flores coloridas e nos lindos pássaros de meu país. Mas, depois, vários tipos de pesadelo entraram repentinamente na minha vida e, claro, as flores murcharam, os pássaros ficaram loucos e eu produzi uma coleção com uma história política. É a primeira vez na história da moda que isso acontece. Então, tenho certeza de que esta tarde darei algo sobre que pensar, com esta coleção...

Carta de Zuzu Angel ao secretário Thomas Dines, 13 de setembro de 1971. In: *Zuleika*: catálogo da exposição Ocupação Zuzu. São Paulo: Itaú Cultural, 2014.

Zuzu Angel, bordado de tanque de guerra. Detalhe de um vestido da coleção *International Dateline Collection III – Holiday and Resort*, 1971. A apresentação da coleção se encerrou com vestidos brancos de modelagem ampla em que foram bordadas figuras de tanques, canhões, soldados e casinhas infantis.

Relembre o que você viu sobre Zuzu Angel e leia o trecho da carta de 1971. Reflita e converse com os colegas.

- 1 Como Zuzu Angel estava se sentindo no ano em que lançou a coleção em Nova York?
- 2 Observe as imagens bordadas no vestido. Você acha que elas expressam algo sobre o Brasil?
- 3 Zuzu Angel afirma que é a primeira vez que uma coleção de moda se relaciona com a história política. Você acha que a roupa pode se relacionar com a história política? Pode citar algum exemplo?

67

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## CONVERSA DE ARTISTA

### Zuzu Angel

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes vão analisar um exemplo emblemático que se relaciona com o aspecto político da produção artística brasileira, desenvolvendo a percepção e o olhar crítico e ampliando seu repertório imagético (EF69AR01, EF69AR05 e EF69AR33).

Peça aos estudantes que leiam o texto de Zuzu Angel e observem os bordados do vestido branco criado pela estilista. Organize-os em pequenos grupos para conversarem rapidamente sobre as questões. Se for possível, é interessante que eles pesquisem outros trabalhos de Zuzu Angel que questionem a situação política do Brasil à época da ditadura militar. Em seguida, os grupos devem expor, oralmente, suas conclusões de forma breve.

1. No ano de 1971, Zuzu estava emocionalmente abalada pelo desaparecimento de seu filho, o ativista político Stuart Angel, mas não deixou de produzir coleções.

2. Os bordados artesanais dos vestidos mesclavam figuras inocentes, como anjos, casinhas e pássaros, com uniformes militares, quepes, canhões e o sol atrás das grades. Os desenhos, de aspecto infantil, são delicados e ao mesmo tempo muito violentos. Esse foi o modo que Zuzu encontrou para denunciar as violações dos direitos humanos cometidas pelo governo brasileiro durante a ditadura militar.
3. Nos anos de 1970 não era comum a moda tratar de ideias políticas. Anos depois, tornaram-se populares as camisetas com textos que defendem posições políticas. Se os estudantes tiverem dificuldade em responder, incentive-os a listar alguns problemas políticos e sociais que ocorrem no Brasil e no mundo e, depois, refletir sobre como a moda pode contribuir para dar visibilidade a esses problemas. Lembre-os de que todas as atitudes têm viés político. Consumir produtos locais fortalece a economia da sua região e promove a redução do desperdício de recursos no transporte de mercadorias, por exemplo. Comente com os estudantes que o desfile teve repercussão na mídia internacional, mas sua divulgação no Brasil foi proibida pelos órgãos da censura do governo brasileiro. Posteriormente, descobriu-se que Stuart havia sido assassinado.

#### Para ampliar o conhecimento

Em 2014, o Instituto Itaú Cultural sediou a exposição *Ocupação Zuzu*, que abordou a trajetória da artista e sua obra. Você pode explorar o site da instituição. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/zuzu-angel/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

## A BNCC nesta seção

Os estudantes vão pesquisar, analisar e contextualizar objetos com diferentes matrizes estéticas e distintos modos de produção, além de refletir sobre as categorias artesão, artista e *designer*, cultivando sua imaginação e ampliando seu repertório (EF69AR01, EF69AR02 e EF69AR08).

A seção traz três referências à produção de objetos diversos relacionados ao vestuário: a primeira delas aborda um traje afrodescendente, o turbante; a segunda mostra uma fotografia de uma escultura de vestir; e a terceira é inspirada na cultura sertaneja.

A ideia é que os estudantes estabeleçam um primeiro contato com artistas consagrados por sua originalidade no uso de matérias-primas e de referências culturais; depois busquem identificar soluções criativas na sua comunidade e na própria bagagem cultural. Com a atividade desta seção, pretende-se constituir um repertório de referências para que os jovens executem as atividades do capítulo com desenvoltura. Incentive os estudantes a pensar em referências associadas ao gênero masculino e estimule-os a refletir sobre essas associações.

## Thaís Muniz

Estudou *design* de moda em Salvador (BA). Com o tempo, passou a se interessar por estética, antropologia e cultura, aliados ao *design*. Por causa de seu interesse pelos turbantes, passou a pesquisar e ensinar os diferentes modos de usar um lenço na cabeça e os significados dessa tradição. Atualmente, a artista mora em Londres, na Inglaterra, mas vem frequentemente ao Brasil, onde promove seu trabalho com ativismo cultural.

## Karoline Hjorth e Riitta Ikonen

Karoline Hjorth é uma fotógrafa, artista e escritora norueguesa. Seu trabalho recente foi exibido em exposições individuais e coletivas na Royal Academy of Arts (Londres), Art Toronto (Canadá), NADA Miami (Estados Unidos), Museum of Contemporary Art Kiasma (Helsinki, na Finlândia) e Museu Nacional Norueguês de Arte, Arquitetura e *Design*, entre outros. Riitta Ikonen é uma artista finlandesa cujo trabalho com vestimentas promove a colaboração e reforça a conexão da humanidade com os outros seres vivos.

## Mundo ao redor

## Design de adereços

*Designers* de moda e estilistas não trabalham apenas com roupas. Muitos deles criam e produzem sapatos, bolsas, cintos, chapéus, turbantes, bijuterias e objetos diversos.

Conheça a seguir o trabalho de três *designers* de acessórios em diferentes contextos.

## LENÇOS E TURBANTES

Nascida em Feira de Santana (BA), Thaís Muniz (1987) é artista, *designer* de moda e pesquisadora. Em suas *performances* e oficinas, ela compartilha suas pesquisas sobre tradições, significados e modos de usar lenços na cabeça, com foco especial no turbante. De acordo com a artista, "em muitas culturas, principalmente na África, no Oriente Médio e na Índia, o uso do turbante comunica relações sociais, políticas e/ou religiosas. Mesmo se tornando muito popular no mundo da moda, não deve ser considerado apenas um adereço. Nos países da **diáspora negra**, por exemplo, o turbante tem sido uma das formas de revolucionar os padrões de beleza; portanto, seu uso se torna político".

Saiba mais sobre o tema e a artista assistindo aos tutoriais de turbante em sua página. Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCX\\_5t8FFwLtJH\\_IXiORtsGQ](https://www.youtube.com/channel/UCX_5t8FFwLtJH_IXiORtsGQ). Acesso em: 14 fev. 2022.

**Diáspora negra:** dispersão de povos africanos que foram escravizados e levados à força sobretudo para os territórios colonizados pelos europeus entre os séculos XVI e XIX.



Thaís Muniz com seu acervo de lenços estampados, pronta para dar suas oficinas sobre a história e a prática do uso de turbantes, 2015.



Karoline Hjorth e Riitta Ikonen. *Eyes as big as plates* [Olhos grandes como pratos]. *Agnes II*, Noruega, 2011. (Fotografia.)

## ESCALURA DE VESTIR

A dupla de artistas Karoline Hjorth e Riitta Ikonen (ambas nascidas em 1980) se formou para retratar pessoas em conexão com a natureza. Há mais de dez anos elas têm convidado pessoas idosas dispostas a vestir elementos do ambiente natural em que vivem e posar para retratos. As criações surgem de conversas com os modelos, que são fazendeiros, pescadores, zoólogos, cientistas, artistas, em mais de quinze países. O trabalho procura desconstruir ideias preconcebidas sobre idade, gênero e nacionalidade, além de encorajar novas formas de participar e se comunicar com a paisagem natural. Assista à palestra *Nature, folklore and serendipitous photo collaborations* [Natureza, folclore e colaborações fotográficas fortuitas] das artistas, proferida no TED Talks. O vídeo está em inglês, com legendas em português. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/riitta\\_ikonen\\_and\\_karoline\\_hjorth\\_nature\\_folklore\\_and\\_serendipitous\\_photo\\_collaborations?utm\\_campaign=tedspread&utm\\_medium=referral&utm\\_source=tedcomshare](https://www.ted.com/talks/riitta_ikonen_and_karoline_hjorth_nature_folklore_and_serendipitous_photo_collaborations?utm_campaign=tedspread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare). Acesso em: 14 fev. 2022.



## CULTURA SERTANEJA

Espedito Seleiro (1939) especializou-se no trabalho em que o couro é a matéria-prima. Trata-se de um material tradicional do Sertão nordestino, uma vez que a região depende historicamente da criação de gado e de cabra. O *designer* cearense começou a criar peças aos 8 anos na oficina do pai dele, que era seleiro e vaqueiro e chegou a fazer peças para Lampião. Saiba mais sobre o artista no vídeo *Espedito Seleiro completa 80 anos, do Diário do Nordeste*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-WVqWt0S80>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Espedito Seleiro, *Gibão Gonzagão*, Nova Olinda (CE), 2015. O *designer* faz sandálias e roupas de vaqueiro chamadas de gibão, como esse modelo em homenagem a Luiz Gonzaga.

Para conhecer melhor a relação entre os adereços e as diversas culturas, explore os tópicos a seguir e realize as pesquisas indicadas.

- 1** O que você sabe de adereços e roupas? Pense em como esses itens estão presentes em sua vida e na vida das pessoas que você conhece. Comece conversando com os colegas sobre as questões a seguir.
  - a. Você tem algum adereço interessante que costuma usar? Como ele é e em que situações você decide usá-lo?
  - b. Você conhece adereços de personagens que chamam a sua atenção? Considere jogos, HQ, desenhos, seriados ou filmes. Escolha um modo de apresentar esse personagem aos colegas.
- 2** Você conhece algum *designer* ou artista próximo de você que criou adereços ou outros objetos para vestir?
  - Busque informação com familiares ou amigos mais velhos. Eles conhecem algum adereço produzido por artistas locais? Você pode gravar as conversas, fotografar ou desenhar objetos.
- 3** De tudo o que você pesquisou, selecione três imagens. Aprofunde a pesquisa para descobrir mais informações sobre os materiais e técnicas usados na produção dos objetos.
  - a. Os materiais usados nesses objetos são industrializados ou são recursos naturais?
  - b. O artista utiliza matéria-prima produzida na região, como fibras e vegetais, ou compra elementos fabricados, como plásticos?
  - c. Como esses objetos foram produzidos? Eles são vendidos? Quem costuma comprá-los?
- 4** Selecione um modo de trazer o resultado da pesquisa para compartilhar com os colegas. É possível fotografar, desenhar ou reproduzir o trabalho? Não se esqueça de redigir legendas nas quais estão os dados que você pesquisou.
- 5** Encerradas as apresentações, conversem coletivamente sobre a experiência.
  - a. Surgiram elementos comuns nos objetos coletados na comunidade?
  - b. Algum personagem ou algum adereço apareceu na pesquisa de mais de um estudante?

69

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Espedito Seleiro

Nasceu em Nova Olinda (CE). Ainda criança, aprendeu o ofício com o couro, com seu pai. Além dos tradicionais gibões e chapéus sertanejos, produz bolsas, cintos e calçados coloridos finamente recortados e costurados. Pela relevância e qualidade de seu trabalho, foi escolhido como Tesouro Vivo do estado do Ceará em 2008. Em 2015, lançou uma coleção de móveis com os premiados *designers* paulistas Fernando e Humberto Campana.

Para o desenvolvimento da pesquisa nesta seção, oriente os estudantes a realizar buscas acerca dos tópicos em fontes diversas (enciclopédias, livros, manuais, sites de buscas, etc.), considerando, inclusive, o diálogo com as pessoas mais velhas da comunidade.

- 1** O objetivo é constituir uma visão do contexto contemporâneo dessas práticas na sociedade e situar o estudante em face delas. Proponha aos estudantes que vasculhem o seu universo cultural, buscando esses elementos para apresentar aos colegas. É provável que se lembrem de um vasto repertório. Faça uma lista na lousa que poderá ajudá-los na concepção de um adorno na seção **Atividades**.

- 2** Esclareça que eles não precisam conhecer pessoalmente os artistas, basta que conheçam os objetos. Incentive a turma a pensar se há alguma produção específica de adornos na cidade, relacionada com características físicas da região, como os adereços feitos com capim dourado na região do Cerrado (Distrito Federal, Tocantins), ou relacionados com modos de produção específicos, como a renda de bilro em Florianópolis (SC). Outra possibilidade é questionar se há artistas e artesãos locais que criam objetos ou roupas.
- 3** Caso os estudantes não encontrem informações precisas sobre o processo produtivo, enfatize a existência de diferentes matérias-primas e processos produtivos, chamando atenção sobre a necessidade de conhecer esses processos e investigar a origem dos objetos que usam. Incentive os estudantes a indicar se os objetos são fruto de produção industrial, foram feitos à mão ou são obras únicas.
- 4** Para fazer a apresentação dos resultados da pesquisa, é possível reunir em um mural as fotografias impressas, os desenhos e a documentação física. Solicite aos estudantes que tragam peças interessantes e adereços que costumam usar ou que venham para escola com eles. Os arquivos digitais podem ser reunidos no computador da escola e projetados em sequência. Outra possibilidade é criar um grupo numa plataforma digital e cada um postar o resultado de sua pesquisa. Organize uma apresentação para comentarem oralmente as descobertas.
- 5** Verifique se há um elemento predominante, como tecido, couro, palha, pedra, etc., ou se há objetos de material reciclado. Incentive-os a estabelecer conexões com as cadeias produtivas da região onde vivem e a disponibilidade de matéria-prima.

Roupa é cultura?

A BNCC nesta seção

Os estudantes vão refletir sobre as relações entre arte, mídia, mercado e consumo e analisar criticamente os modos de produção e de circulação da arte na sociedade, associando a arte às variadas dimensões da vida (EF69AR31).

O que está em discussão na seção são os padrões hegemônicos de beleza e de comportamento. Por um lado, a exigência (ou a coerção) quanto ao uso determinados trajes em situações sociais específicas pode ser fator de descontentamento e incômodo – e, em caso de “desacordo”, pode levar a repreensões e punições intencionais ou não (a perda de prestígio no emprego, por exemplo). Por outro lado, não há uma resposta satisfatória quando entramos na esfera do gosto: conceitos como elegância e conforto são relativos, pois há quem prefira parecer belo segundo seus próprios conceitos a sentir-se confortável. Ao refletirmos sobre o modo como nos vestimos e nos apresentamos socialmente, estamos também descobrindo quem somos e ativando um processo de autoconhecimento. Lembre aos estudantes que, apesar de alguns acessórios desconfortáveis (como os corpetes) terem sido abolidos da vestimenta feminina cotidiana, ainda é comum ver mulheres usando sapatos e roupas que limitam seus movimentos e podem até acarretar problemas de saúde.

Chame a atenção dos estudantes para o fato de que Gustav Klimt também usa um dos vestidos na fotografia. Como reformistas, os artistas ligados ao movimento de Secessão de Viena (1897-1920) cultivavam ideias inovadoras e queriam romper com as tradições. Eles sonhavam com uma obra de arte total, nova e funcional, na qual a moda também deveria ser incluída.

A performance de Flávio de Carvalho problematizava o uso de terno e gravata em um país tropical como o Brasil; esse traje foi criado em países de clima temperado, nos quais o frio é rigoroso. Seu passeio com o traje New Look causou escândalo em São Paulo. O artista testou a reação das pessoas e gerou reflexão sobre as convenções sociais. Lembre aos

# Hora da troca

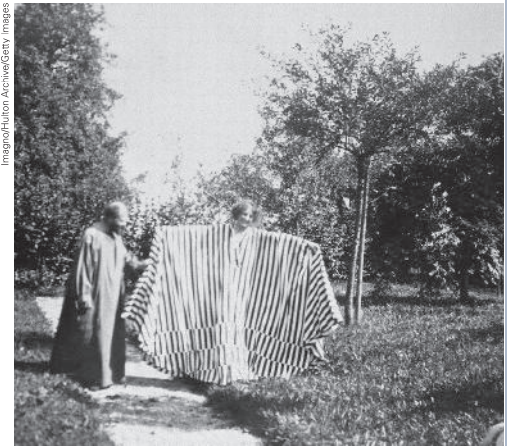
## Roupa é cultura?

Todas as pessoas se vestem de acordo com alguma convenção social e cultural, respeitando ou subvertendo padrões de beleza e comportamento. Apesar disso, até poucas décadas atrás, o modo de vestir das pessoas seguia de maneira muito rígida uma série de regras. Havia pouco espaço para a inovação e a expressão individual por meio do vestuário.

Salts altíssimos, paletó e gravata são alguns exemplos de roupas e acessórios exigidos em algumas situações, mas que nem sempre são confortáveis. Alguns itens de vestuário podem até alterar a estrutura corporal e prejudicar os órgãos internos. Esse é o caso do espartilho, colete usado por baixo da roupa para afinar a cintura.

Um grupo de artistas austríacos do início do século XX concebeu vestidos chamados de “reformistas”. Eles eram feitos com cortes retos e tinham estampas geométricas em preto e branco. Davam liberdade aos corpos femininos, recusando a cintura marcada pelos espartilhos usados naquela época. A estilista e empresária Emilie Flöge (1874-1952) e seu companheiro, o pintor Gustav Klimt (1862-1918), produziram fotografias para criar um catálogo com dez vestidos reformistas concebidos pela artista.

Imagothulion Acervo/Getty Images



Gustav Klimt e Emilie Flöge no jardim do ateliê Klimt, em Viena, Áustria, c. 1905. Fotografia Moriz Nähr. (Biblioteca Nacional Austríaca, Viena, Áustria.)

Azevedo, Juliana Hora/Fotogramas



Flávio de Carvalho, durante a performance New Look [Novo visual]. São Paulo, 1956.

Uma das primeiras performances do Brasil foi feita pelo artista Flávio de Carvalho (1899-1973). Ele passeou pelo centro da cidade de São Paulo vestindo esse traje, que ele chamou de New Look, uma roupa para o “novo homem dos trópicos”. Sua proposta era substituir o terno, traje masculino obrigatório nas cidades brasileiras da época e pouco adequado ao clima do país.

**Trópico:** região de clima quente situada entre os trópicos de Câncer e de Capricórnio.

estudantes que ainda hoje o uso de terno e gravata tem um valor simbólico no mundo corporativo: é associado a seriedade, responsabilidade, entre outros. Uma das consequências dessa convenção é o aumento no consumo de energia para manter o sistema de refrigeração nas empresas em funcionamento em determinadas épocas do ano.

**Emilie Flöge**

Trabalhou como figurinista e dirigiu com sua irmã um ateliê de roupa sob medida em Viena (Áustria). Desenhou vestidos leves e confortáveis por meio dos quais foi possível granjear maior consideração social e não estar apenas à sombra de seu companheiro, o pintor Gustav Klimt, que a retratou em pelo menos quatro de suas obras.



A corredora mexicana Lorena Ramirez (1995) ficou conhecida por correr e ganhar maratonas de longa distância sem usar nenhum acessório esportivo nem mesmo um sapato apropriado para corridas. Lorena corre usando sandálias com sola de pneus e o traje comum das mulheres tarahumara, povo nativo do México conhecido por ser corredor. Em 2019, foi lançado o documentário *Lorena, la de pies ligeros* [Lorena, a de pés ligeiros] que conta sua história e suas conquistas.

Você pode assistir ao *trailer* do documentário no canal da distribuidora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E04zNn9dFZo>. Acesso em: 14 fev. 2022.



A maratonista mexicana Lorena Ramirez participando de corrida de montanha de 97 km realizada ao longo de 23 horas, na ilha de Tenerife, Espanha, 2017.

Converse com os colegas e o professor sobre a relação entre roupa e cultura. Veja a seguir um roteiro de questões que podem ajudá-lo a refletir sobre o assunto.

- Você conhece as tendências atuais da moda? Costuma segui-las?
- Você se considera criativo em seu jeito de vestir?
- Você repara na roupa que as pessoas usam?
- Lorena enfrenta uma maratona sem usar acessórios que aumentam a resistência do corpo para corrida. Como você avalia isso? Acha que o corpo pode se adaptar a condições extremas?
- Como as roupas se relacionam com a cultura e com as práticas sociais?
- Você mudaria a maneira de vestir das pessoas atualmente? O que você gostaria de alterar?
- Qual é a relação entre moda e criatividade?
- Você pode imaginar a confusão que Flávio de Carvalho provocou ao desfilar com seu New Look em 1956? Acha que essa reação se repetiria atualmente?

## EXPLORE

CANTON, Katia; CARVALHO, Flávio de. *Fantásias*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Poesia Brasileira).

A autora desse livro criou poemas para acompanhar os desenhos feitos pelo artista Flávio de Carvalho, em 1953, para os figurinos do balé *A cangaceira*.

71

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Gustav Klimt

Participou em Viena (Áustria) do movimento chamado de Secession de Viena, que, em 1898, entrou em conflito com a tradicional associação dos artistas decorativos vienenses, organizando novos espaços para suas exposições. A estética dos artistas da Secession de Viena baseava-se no *Art Nouveau*, mas em pouco tempo suas proposições amadureceram e, depois de 1900, passaram a usar formas cada vez mais simplificadas em suas criações, culminando no uso de padrões geométricos nas artes gráficas, estampas e pinturas decorativas. Klimt é conhecido por pinturas de mulheres. Deixou várias obras feitas nas paredes de museus e palácios, em Viena, na Áustria.

### Flávio de Carvalho

Nascido em Barra Mansa (RJ), Flávio de Carvalho foi um artista múltiplo: engenheiro, arquiteto, escultor, pintor, desenhista e escritor. Seu trabalho foi revolucionário e questionador em todas essas áreas. Em sua primeira *performance*, *Experiência nº 2* (1931), percorreu uma procissão de Corpus Christi, no sentido oposto, usando chapéu. A transgressão e a ironia marcaram sua obra, que desafiou o conservadorismo da burguesia paulista, as instituições religiosas e os dogmas que limitavam a ação artística. Foi a conjugação da irreverência do artista com o interesse pela moda que o levou a propor o traje masculino da *performance* New Look. Flávio de Carvalho é considerado hoje um precursor dos artistas multimídia.

No documentário *Lorena, a de pés ligeiros*, a corredora mostra os variados tênis enviados por diferentes marcas, com a intenção de convencê-la a usá-los em uma corrida. Lorena, no entanto, aprendeu a correr desde criança usando sandálias. Para ela é desse modo que consegue os melhores resultados e ainda divulga a cultura de seu povo para o mundo.

Nesse debate, é importante ficar claro que: a moda expressa um pouco do que somos e, ao mesmo tempo, revela como somos influenciados pela sociedade; seguir ou não uma tendência da moda costuma ser uma decisão pessoal, baseada no gosto e no conforto, e não deve ser encarada como uma obrigação; alguns trajes considerados belos ou elegantes podem causar desconforto e, portanto, é preciso ter discernimento no momento da escolha; atualmente há mais espaço para a criatividade e menos exigências em relação ao vestuário do que no passado, embora ainda haja expectativas relacionadas às situações e às posições sociais; a autoestima não se deve pautar por padrões hegemônicos, mas pela afirmação e pelo orgulho da identidade da pessoa.

Durante o debate, estimule os estudantes a se posicionarem em relação às questões sugeridas. Após o debate, para explorar outro caminho, você pode propor a eles que preparem um editorial de moda sobre o tema “Conforto ou elegância?”. Peça-lhes que pensem no tema e, dentro das possibilidades, levem à escola roupas que tenham a ver com o que foi discutido. Sob sua orientação, eles podem se fotografar usando os trajes. Ajude-os a prestar atenção em fatores importantes da linguagem fotográfica, como a luz e o plano de fundo. Outra possibilidade é pedir aos estudantes que pesquisem e compartilhem fotografias antigas em que possam observar as mudanças da moda com o passar do tempo.

### Lorena Ramirez

Nascida no município de Guachochi, estado de Chihuahua, no norte do México, Lorena vive com a família em uma região de serras. Seu povo é conhecido pela resistência e por estar acostumado a correr longas distâncias. Ela ganhou a primeira corrida de 10 quilômetros e, depois disso, passou a disputar provas de 50 e 100 quilômetros. Ela corre usando as roupas do povo tarahumara, ao qual pertence, e com as sandálias chamadas de *huaraches*. Em 2019, Lorena foi capa do editorial de moda da revista *Vogue* comemorativa dos 20 anos de publicação no México.

## Faça você mesmo

## A BNCC nesta seção

Os estudantes vão realizar um processo de criação com um elemento básico da produção em artes visuais, a linha, fazendo uso de materiais tradicionais como tecido, linha e agulha (EF69AR04 e EF69AR06).

A ênfase no conceito de “faça você mesmo” favorece o uso da terminologia em português. O termo *maker* em inglês tem sido amplamente incorporado na educação no Brasil; ele está inserido em um debate maior. No artigo “Perspectivas educacionais FabLearn: conceitos e práticas *maker* no Brasil”, Silva e Merkle introduzem essa discussão, resgatando o pensamento do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto (1909-1987) e a experiência com laboratórios brasileiros de Paulo Blikstein. Os autores apontam que “em sistemas educacionais reais, a ideia de revolução tecnológica não colabora com os conceitos de equidade, diversidade e liberdade.”

SILVA, Rodrigo Barbosa; MERKLE, Luiz Ernesto. Perspectivas educacionais FabLearn: conceitos e práticas *maker* no Brasil. In: FabLearn Conference, São Paulo (SP), 2016. Disponível em: [https://fablearn.org/wp-content/uploads/2016/09/FLBrazil\\_2016\\_paper\\_159-2.pdf](https://fablearn.org/wp-content/uploads/2016/09/FLBrazil_2016_paper_159-2.pdf). Acesso em: 12 maio 2022.

## Teoria e técnica

## Faça você mesmo

Neste capítulo, você viu modos de criar e customizar roupas e acessórios. A prática de modificar produtos industrializados para deixá-los de acordo com suas preferências é chamada de **faça você mesmo**, tradução do inglês *do it yourself*. A popularização da computação e da fabricação digital também permitiu produzir objetos únicos, isso é chamado de **cultura** ou **revolução maker** (“fazedor”, em português).

A cultura *maker* combina **técnicas manuais**, como marcenaria, costura, *origami*, e **técnicas digitais**, como modelagem e impressão em 3-D, robótica, eletrônica, corte a *laser*. Por meio dessa combinação, você pode criar, aprender e experimentar!

Os **vestíveis** são um modo de fazer roupas e adereços unindo moda e tecnologia. Essas roupas e adereços têm luzes, sensores ou motores ligados a dispositivos que proporcionam funções diferentes à roupa. Por exemplo, uma roupa pode captar a energia do movimento do corpo para carregar um celular, ou um sapato pode acender conforme a pessoa anda.

O bloco carnavalesco Minha luz é de LED desfila à noite nas ruas do Rio de Janeiro (RJ). Os foliões criam e customizam suas fantasias e seus adereços com materiais tradicionais, luzes e fitas de LED, uma lâmpada alimentada por uma bateria que é utilizada em painéis, tecidos e fitas adesivas.

Algumas técnicas manuais utilizadas na cultura *maker*.

- **Marcenaria:** trabalho de criação de objetos ou móveis usando madeira.
- **Origami:** dobradura de origem japonesa; com ela, é possível criar objetos e animais sem cortar ou colorir o papel.

Exemplos de técnicas digitais.

- **Modelagem 3-D:** computação gráfica usada para criar objetos virtuais em três dimensões com modelos matemáticos.
- **Impressão 3-D:** tecnologia que interpreta os modelos 3-D virtuais e utiliza máquinas para construção de objetos com materiais variados.
- **Robótica:** ciência que estuda a concepção e construção de robôs, máquinas computadorizadas que integram sistemas com sensores, fontes de energia e motores para realizar tarefas diversas.
- **Corte a laser:** corte de alta precisão feito por máquinas a partir de arquivos de computador.



Cena de desfile do bloco carnavalesco Minha luz é de LED, no Rio de Janeiro (RJ), 2019.

## Customizar roupas manualmente

Você já fez um bordado? Gostaria de tentar?

Se você é iniciante, use linha grossa de bordado e agulha grande, de ponta arredondada. Para não se perder, antes de iniciar o bordado, marque pequenos pontos no tecido usando giz de costura ou lápis. Dê um nó na ponta da linha e pode começar! Experimente, por exemplo, bordar as letras de seu nome em uma camiseta.

O bordado feito à mão tem a riqueza da imperfeição, que não existe no bordado feito à máquina. As chamadas "imperfeições" na realidade são as características que revelam a maneira como cada pessoa realiza um trabalho manual.

Com a linha de bordado, você pode aplicar também um retalho de tecido. Acompanhe o passo a passo.

Fotografias: Sérgio Datta, Jr./Arquivo da Editora

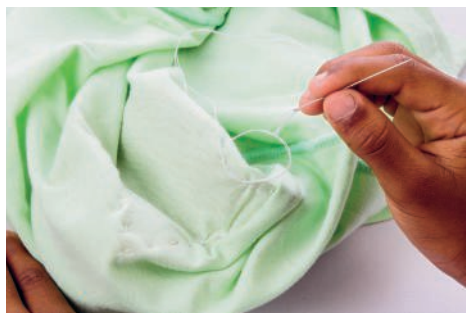


1. Desenhe uma forma em um tecido e recorte-a para fazer um retalho.

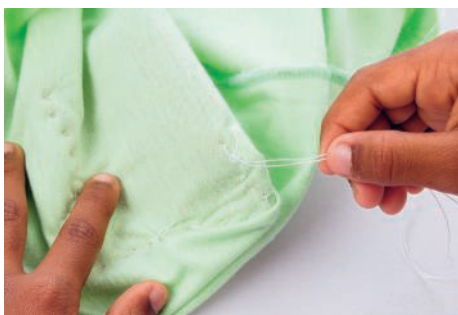
⚠ Concentre-se durante a atividade, tomando cuidado para não se machucar. Se tiver dificuldade para passar a linha na agulha, peça a ajuda de um adulto.



2. Fixe o retalho em outro tecido dando pontos grandes aparentes em toda a volta. Tente fazer os pontos mais ou menos do mesmo tamanho.



3. Arremate seu bordado dando uma laçada na linha no avesso do tecido.



4. Puxe o nó para finalizar o arremate.

Bordar, pregar botão e fazer crochê são atividades que todos nós podemos fazer, pois os trabalhos manuais ajudam a manter a concentração, relaxam e são muito divertidos!

## Customizar roupas manualmente

O desafio desta seção é despertar o interesse de todos e fomentar o diálogo sobre os meios de se construir uma expressão artística. Se alguns resistirem à ideia de fazer um bordado, podem simplesmente cortar e colar o tecido que será aplicado, mas antes disso pode ser interessante criar um debate crítico com a turma, questionando essa resistência e pedindo que reflitam sobre ela. Fique atento para evitar que os estudantes reproduzam preconceitos comuns na sociedade, como o de que o bordado é uma tarefa feminina. Garanta que aqueles que aceitarem realizar a atividade integralmente não sejam alvo de constrangimentos.

Peça aos estudantes que lavem as mãos antes de começar o trabalho para que a linha e o tecido não fiquem sujos. Reitere que o trabalho com agulha precisa de atenção redobrada. Demonstre como segurar a agulha e o tecido sem espetar os dedos. Se achar necessário, indique o uso de dedais de costura, pois esse tipo de acessório evita acidentes.

Para quem estiver com dificuldade, sugira começar com alguns pontos largos, como um alinhavo, em um pedaço de tecido à parte. Depois de alguns pontos grandes, peça que tentem fazer pontos menores, cuidando para manter os pontos uniformes.

Você pode sugerir àqueles que tenham menos habilidade que usem agulhas grossas, com linhas mais espessas. Essas agulhas são mais fáceis de manusear e, de maneira geral, dificultam as perfurações nos dedos.

A BNCC nesta seção

Os estudantes vão desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo por meio de atividades manuais, em um processo de criação com base em seus interesses e fazendo uso de diversos materiais (EF69AR06), e desenvolver produções visuais pessoais, dialogando com seus repertórios imagéticos (EF69AR07). Além disso, vão explorar práticas integradas ao conciliar projeto, trabalho manual, experiências sensoriais e movimento corporal consciente (EF69AR32).

Customização

Incentive os estudantes a pensar e planejar o que vai fazer. Feito isso, peça que façam um teste em tecidos ou roupas que não estejam mais sendo utilizados. Eles podem fazer isso em roupas que não servem sequer para doação ou, ainda, em lençóis rasgados, especialmente no caso de mudanças radicais. Reforce a ideia de que costurar um objeto, uma bijuteria ou um recorte de outro tecido pode ser algo simples, mas que resulta em um grande efeito.

Peça à turma que providencie o material necessário com antecedência e, se possível, leve linhas e agulhas de pontas arredondadas para colaborar com os estudantes. Outra opção é sugerir a eles que façam as intervenções em casa e tragam as peças já customizadas, mas o ideal é sempre realizar a tarefa na escola, para que você possa acompanhar o processo.

Se algum estudante não quiser fazer uma intervenção porque gosta de sua camiseta em uma só cor, você pode sugerir que faça um bordado ou aplicação pequena na mesma cor da camiseta, por exemplo.

Ao terminar a atividade, proponha uma roda de conversa e conduza o debate de modo informal, deixando os estudantes à vontade para se manifestar. A atividade não deve ser encarada mecanicamente; portanto, o ideal é que os estudantes leiam antes as questões, reflitam e depois exponham o que têm a dizer a respeito.

Chame a atenção para um trabalho em que a intervenção foi delicada, mas que esteja com um bom acabamento. Procure evidenciar os detalhes do maior número de peças propostas.

# Atividades

✗ Não escreva no livro.

## Customização

⚠ Fique atento e tenha cuidado para não se machucar com a tesoura e a agulha.

Que tal dar um toque pessoal a uma roupa sua? Nesta atividade, você vai customizar uma camiseta.

**Material:** camiseta (usada ou nova), tesoura com pontas arredondadas, agulha, pincel, linhas coloridas, retalhos, **aviamentos** e tinta para tecido.

1 Para começar, planeje o tipo de customização que você quer fazer na camiseta. Você pode, por exemplo:

- cortar a camiseta, diminuindo seu comprimento ou tirando suas mangas;
- escrever uma frase ou fazer uma pintura com tinta para tecido;
- bordar, costurar retalhos, pregar adereços e aviamentos, entre outras possibilidades.

2 Durante o planejamento, é importante que você pense em expressar algo com que se identifique.

3 Uma vez planejada a customização e separado todo o material necessário, inicie o trabalho prático.

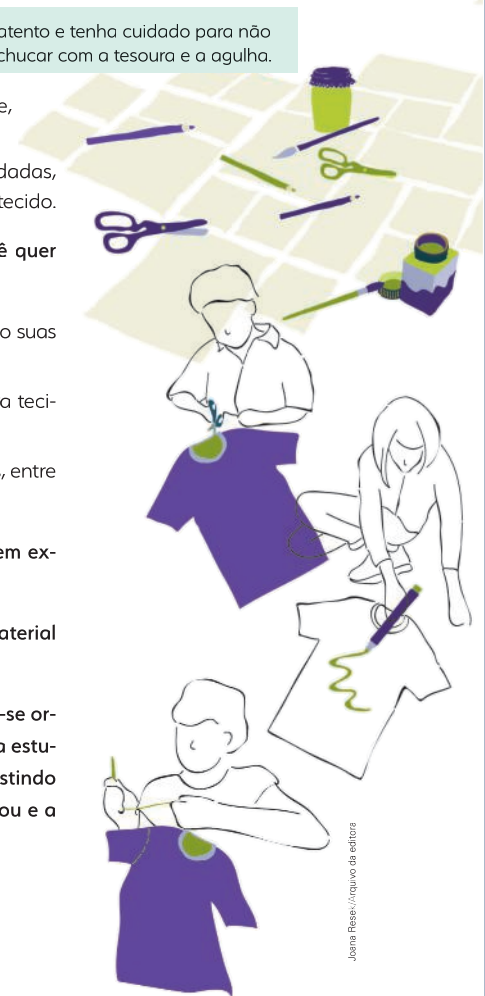
4 Para que toda a turma possa apreciar os trabalhos, pode-se organizar uma apresentação das peças customizadas: cada estudante coloca sua camiseta por cima da roupa que está vestindo e explica aos colegas rapidamente as técnicas que utilizou e a intenção de sua customização.

**Aviamento:** material para acabamento, como botões, fitas e rendas.

Registre e guarde na pasta digital de Arte/Corpo.

Após a atividade, converse com os colegas e o professor de acordo com o roteiro a seguir.

- Por que você se identifica com essa customização?
- Em que ocasiões você usaria essa camiseta?
- As camisetas ficaram interessantes? Foram bem executadas?
- Entre as técnicas sugeridas (pintura, bordado, recortes, etc.), quais foram as mais utilizadas pela turma?
- Que técnicas você utilizou?
- O que saiu como você havia planejado e o que não seguiu o planejamento?



Joana Riess/Arquivo da editora

## Enfeite para o corpo

Nesta atividade, você vai fazer um adereço e apresentá-lo em um desfile.

**Material:** agulha, tesoura com pontas arredondadas, fita adesiva, cola, barbante, fio de náilon, linha de costura, fita métrica, folha de papel sulfite, papelão, folha de papel colorido, papel laminado, retalhos de tecido, tecido não tecido (TNT), embalagens, lâmpadas de LED, bijuterias quebradas e tinta para tecido.

- 1 Pense em alguns acessórios que você gostaria de criar. Pode ser uma capa, uma coroa, um chapéu, um cinturão, um colar, entre outras possibilidades.
- 2 Em uma folha de papel sulfite, desenhe os acessórios em que você pensou. Procure considerar o tamanho que eles devem ter para serem usados.
- 3 Pense em como vai confeccionar esse objeto, na cor que ele vai ter e no material necessário para sua elaboração. Escolha um dos objetos que desenhou para executar.
- 4 Separe o material necessário para produzir o objeto escolhido – prefira aqueles com os quais seja fácil trabalhar. Por exemplo: objetos de cartolina podem ser revestidos com papel laminado ou com texturas, o que proporciona bom efeito visual.
- 5 No desfile, você pode tanto usar apenas o adereço que criou como pedir emprestado outros adereços aos colegas. Por exemplo: você pode avaliar que o colar que fez combina com o chapéu de um colega.

⚠️ Trabalhe com atenção e cuidado para não se machucar com a tesoura e a agulha.

- Lembre-se de que o objetivo do desfile é expor o adereço. Para isso, a forma de caminhar na passarela é muito importante. Você já assistiu a algum desfile? Reparou que os modelos procuram ser discretos para que a roupa se destaque?
- Pense na postura, no modo como posiciona a cabeça, no olhar e no ritmo da caminhada para valorizar o acessório. Por exemplo, se sua peça for uma capa, faça com que o público perceba o movimento dela, variando a velocidade dos passos e dando um giro final.
- Ao longo do trajeto você pode fazer algumas pausas, em diferentes poses, para que o público observe os detalhes do adereço. Não se esqueça de que, em um desfile, o corpo em movimento é o suporte da roupa.

Depois do desfile, faça com os colegas e o professor um debate sobre a atividade.

- Qual foi o adereço mais inusitado? Por quê?
- Quais foram os acessórios de maior efeito visual?
- Que objetos ou acessórios foram mais bem executados? Por quê?
- Que alunos se destacaram mais no desfile? Por quê?

Registre e guarde na pasta digital de Arte/Corpo.

75

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Enfeite para o corpo

Uma possibilidade interessante é que os estudantes trabalhem apenas com materiais usados, roupas, bijuterias e tecidos. Alguns materiais bastante acessíveis prestam-se a uma grande variedade de usos: com pedaços de TNT (tecido não tecido), por exemplo, é possível fazer belos turbantes, e, com plástico bolha, objetos que brilham.

Durante a atividade, você pode estimular os estudantes a se auxiliarem conforme as habilidades de cada um.

Quando definirem os acessórios que vão produzir, verifique os desenhos e cuide para que escolham peças diferentes. Você pode sugerir algumas opções: colar, peruca, máscara, asa, bracelete, cetro, anel, perneira, bota, etc. Para tornar o enfeite um vestível, os estudantes podem adquirir uma fita de LED com adaptador para bateria 9V ou uma bateria 3V e um LED avulso. Explique que, para ligar o LED avulso, basta conectar o terminal mais longo do LED ao lado positivo da bateria e o terminal mais curto ao lado negativo da bateria. As duas opções podem ser fixadas às roupas com fitas adesivas.

O desfile é uma etapa importante para que os estudantes possam avaliar as peças que produziram. Ajude-os na organização da passarela e improvise uma narração para ordenar a entrada dos modelos. Se possível, coloque música para que o ambiente tenha um clima descontraído. Os tímidos podem ser encorajados a desfilar ou escolher algum colega para usar suas peças. Você pode convidar outros professores e, se possível, outras turmas para assistir e contribuir na avaliação.

Durante a avaliação coletiva do desfile, verifique se os estudantes se lembram de que a desinibição do modelo importa menos que sua habilidade em mostrar as características do objeto.

Procure conduzir a avaliação como uma conversa informal, deixando que os estudantes se sintam à vontade para se manifestar. A atividade não deve ser encarada mecanicamente; portanto, o ideal é que os estudantes leiam antes as questões, reflitam e então exponham o que têm a dizer a respeito.

A POESIA DO CORPO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar uma introdução às artes do corpo na coleção. Por isso, ele se concentra no teatro, especificamente na mímica. Partindo da poesia do corpo como tema central, o capítulo aborda a construção de metáforas e imagens por meio da expressão corporal. Espera-se que os estudantes desenvolvam habilidades para apreciar, debater e explorar esse campo de saberes.

**Competências da BNCC neste capítulo**

- Gerais – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 e 9.
- Específicas de Linguagens – 1, 2, 3, 4 e 5.
- Específicas de Arte – 1, 2, 3, 7, 8 e 9.

**Habilidades da BNCC neste capítulo**

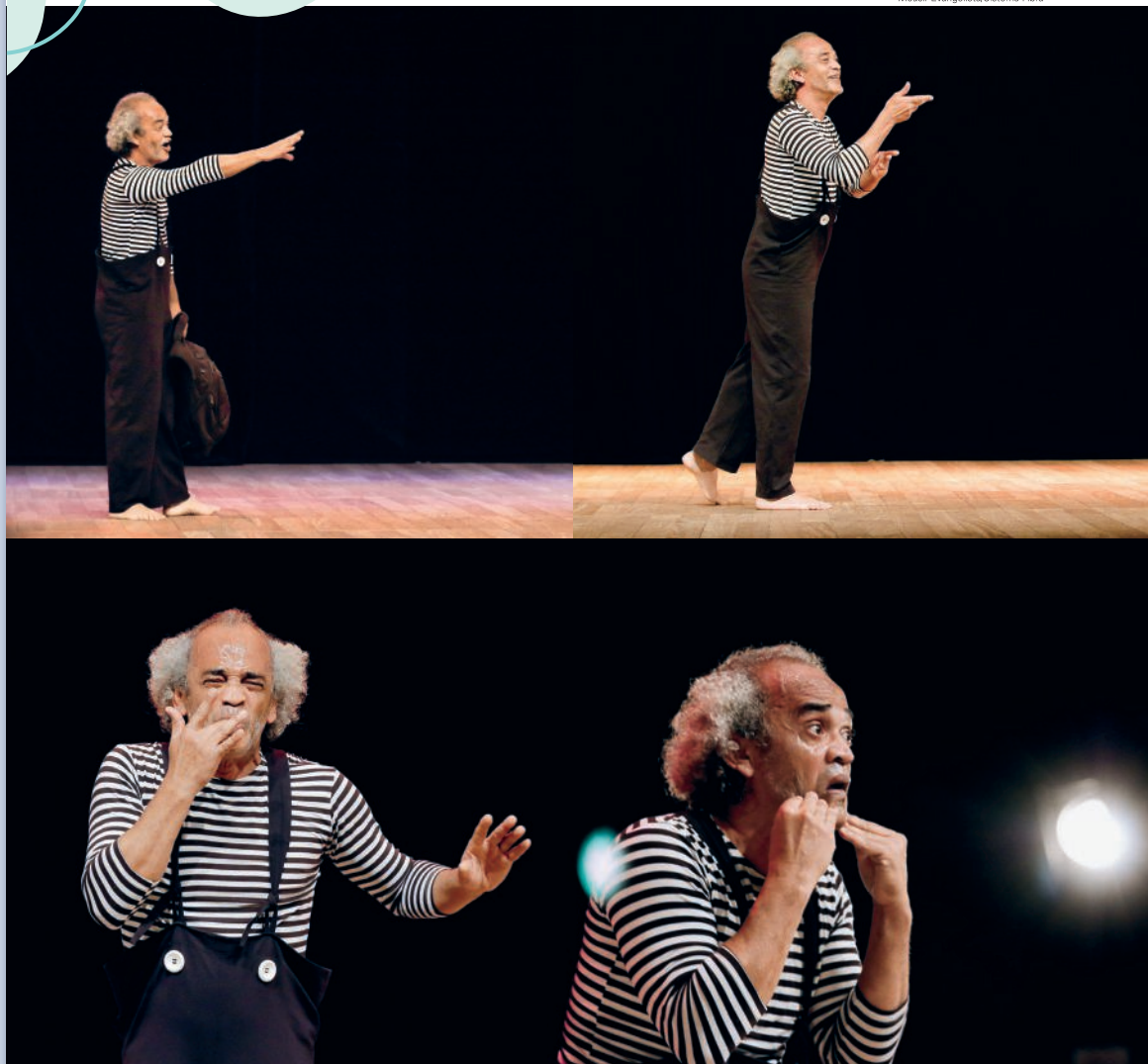
- Teatro: Contextos e práticas (EF69AR24, EF69AR25) | Elementos da Linguagem (EF69AR26) | Processos de criação (EF69AR28, EF69AR29, EF69AR30).
- Artes integradas: Contextos e práticas (EF69AR31) | Arte e tecnologia (EF69AR35).

Proponha a leitura visual coletiva das imagens de Miqueias Paz. O objetivo é enfatizar a expressão corporal, elemento principal da mímica, tema do capítulo. Incentive os estudantes a observar as composições corporais das imagens. Pergunte o que imaginam que está acontecendo em cada uma das situações, o que elas expressam e o que aquele personagem parece fazer em cada uma das imagens. Não existem leituras corretas, o objetivo é imaginar situações e sentimentos para as cenas, de modo que possam investigar quais elementos da composição tornam possíveis as leituras feitas por eles. Como eles descobriram o sentimento expresso na composição corporal do ator?

Incentive também os estudantes a trazer respostas acompanhadas de demonstrações de ações físicas expressivas. Por exemplo: se o estudante comenta que o ator parece estar comendo, peça a ele que reproduza o gesto inspirado na imagem. Trata-se de **fiscalizar**, ou seja, utilizar a expressão corporal para comunicar. Quanto mais à vontade os estudantes se sentirem para fiscalizarem com a turma, melhor as aprendizagens serão aproveitadas. Construa um espaço de acolhimento entre a turma, incentivando os estudantes a se expor diante dos colegas com a expressividade do próprio corpo.

# 4 A POESIA DO CORPO

Moacir Evangelista/Sistema Fibrá



Apresentação do mímico paraense Miqueias Paz no evento *Quartas cênicas*, do Sesi, em Brasília (DF), 2016.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

**Miqueias Paz**

Ator, mímico, diretor teatral e educador paraense, iniciou sua carreira em 1981. Desde então, ganhou prêmios por trabalhos individuais e coletivos. No início da década de 1990, participou por quatro anos do Congresso e Festival Latinoamericano de Mimo, em Buenos Aires, Argentina. Em sua carreira solo, percorreu o mundo, com destaque para a sua presença no Festival de Mimos y Payasos da Colômbia. Já atuou em filmes do cinema nacional. Em 2019, Miqueias Paz foi condecorado com o prêmio de Mestre da Cultura Popular pelo Ministério da Cultura.

**TCTs NESTE CAPÍTULO**

Este capítulo aborda o tema da expressão corporal através da linguagem teatral da mímica. Na seção **Mundo ao redor**, é proposta uma investigação seguida de um debate sobre a expressividade própria de cada corpo diante da imposição de um padrão ideal, abordando produções de teatro e dança desempenhadas por pessoas com deficiência (PCD). Essa seção reflete sobre a relação que as PCDs enfrentam diante do contexto da produção artística e cultural, abordando os Temas Contemporâneos Transversais:

- Cidadania e Civismo – Vida familiar e social;
- Multiculturalismo – Diversidade Cultural;
- Saúde – Saúde.

# Aprender com os sentidos

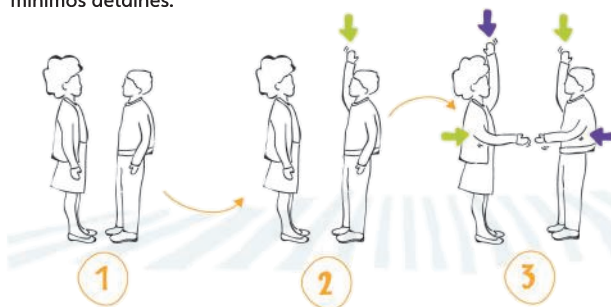
Nesta atividade, você e um colega vão experimentar um jogo de espelho. Escolha um local e procure manter uma distância segura em relação às outras duplas.

- 1 Em duplas, defina quem vai propor os movimentos e quem vai ser o espelho. Fique em pé, de frente para o colega, olhando nos olhos dele.

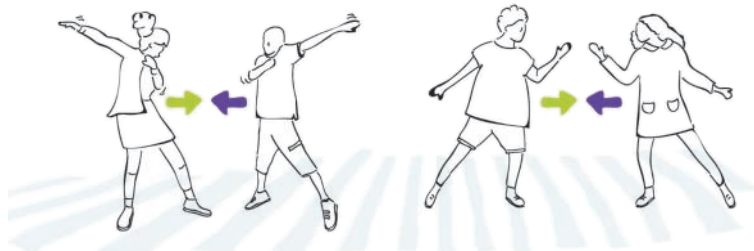


Ilustrações: Joana Resesi/Arquivo da editora

- 2 Ao sinal do professor, o jogo se inicia. A pessoa que vai propor o movimento deve se mexer, enquanto a outra imita seus movimentos nos mínimos detalhes.



- 3 Depois de um tempo, quem estava propondo os movimentos passa a ser o espelho e quem era o espelho passa a fazer os movimentos.



## APRENDER COM OS SENTIDOS

Para realizar esse jogo teatral, é necessário um espaço amplo, como uma quadra ou um pátio, que permita às duplas fazerem a atividade ao mesmo tempo. Se possível, coloque uma música para acompanhar o jogo: isso tende a facilitar a experimentação de movimentos variados. Instigue a investigação de possibilidades de movimento do corpo. Peça aos estudantes que façam os movimentos em diferentes níveis – alto, médio e próximo do chão – e que utilizem apoios diferentes para se movimentar.

Essa é uma dinâmica de dança-teatro realizada em conjunto pela dupla. É um jogo cooperativo, e não competitivo. Por isso, oriente os estudantes que estiverem propondo o movimento a fazer gestos possíveis de serem imitados, sempre atentos à composição coletiva da cena. O objetivo é que, para quem estiver vendo de fora, fique impossível dizer quem está propondo o movimento e quem é o espelho. Compartilhe esse objetivo com a turma. Depois de um tempo, conduza o exercício até o fim em voz alta, fazendo com que a dupla diminua os movimentos até pará-los. Peça ao proponente que se torne o espelho, e vice-versa.

Converse com a turma sobre esta experiência: Como foi se guiar pelos movimentos do colega? Como foi propor movimentos para o colega imitar? Você descobriu outras formas de se movimentar? Esses novos movimentos expressaram algo para você? Que sensações você sentiu ao realizar essa atividade?

## PROFESSORES EM PARCERIA – Ciências

Este capítulo permite a colaboração entre os componentes Arte e Ciências, tendo como objeto comum de pesquisa o corpo em estado dinâmico de expressividade. Os temas abordados no capítulo contemplam habilidades previstas nos objetos de conhecimento dedicados a Ciências no 6º ano, tendo como recorte a interação entre os sistemas locomotor e nervoso, com especial destaque para o papel do sistema nervoso na coordenação

das ações motoras e sensoriais do corpo, bem como a investigação sobre a estrutura, a sustentação e a movimentação que resultam da interação entre os sistemas muscular, ósseo e nervoso. As experimentações sobre expressividade corporal e mímica geram um excelente material para a observação e investigação científica do corpo em ação, articulando os componentes curriculares de maneira dinâmica.

## APROXIMANDO DO TEMA

### Mímica em contexto

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa no jogo cênico (EF69AR29).

Propõe-se nesta seção a reflexão a respeito de como o corpo é indissociável da comunicação social cotidiana. Mesmo o ato de digitar ao celular se dá a partir do corpo. Estimule o debate nessa direção, pensando no corpo e na capacidade que ele tem de comunicar.

Discuta com os estudantes a poesia do corpo como uma singularidade da expressão corporal, ou seja, comunicação e simbolismo que só são possíveis a partir do corpo. Quando se diz que alguém está impaciente, isso é diferente das sensações e reflexões decorrentes da observação de um corpo impaciente. Retome a pergunta implicada no texto: O corpo faz poesia? Como? Incentive a turma a pensar exemplos variados. Esse é o início da mímica, eixo deste capítulo sobre teatro: a expressão e a criação extracotidiana do corpo.

#### Ateliê de perguntas

1. O corpo participa ativamente da composição de máscaras sociais, respondendo a convenções e comunicando por meio de expressões. Incentive os estudantes a refletir sobre esse campo da corporeidade, estabelecendo relações entre o comportamento do corpo e os ambientes. Provoque o seguinte debate: Nós nos expressamos com o corpo do mesmo modo em casa e na escola? Como nos comportamos fisicamente quando estamos só entre amigos e quando estamos ao lado de uma figura de autoridade?
2. Todos os exemplos de movimentos expressivos do corpo são válidos. O objetivo é que a turma relacione a expressão corporal com a comunicação e a expressão. Podem ser gestos físicos associados a emoções (sono, raiva, nojo), a contextos sociais (cumprimentos, acenos) ou a atividades cotidianas (escovar os dentes, pentear os cabelos, jogar bola).
3. A expressão corporal individual é única, assim como os gestos. Há duas possibilidades de realizar o exercício: cada estudante faz individualmente os gestos diante da turma ou a turma realiza simultaneamente os gestos diante da turma, como uma plateia.

## Aproximando do tema

### Mímica em contexto

O corpo participa das atividades, dos pensamentos e dos sentimentos humanos. Ele é a base de ações e percepções da vida. Você já pensou em como se expressa com seu corpo? Já pensou em como fazer poesia com ele?

Poesia é um jeito diferente de organizar as linguagens, brincando e jogando com elas, buscando novos significados. Para fazer poesia, é preciso usar a criatividade e explorar as possibilidades de se expressar com total liberdade!

Há poesia em diferentes linguagens. Nas linguagens artísticas, o corpo é base de pesquisas, obras e realizações. Na dança e na *performance*, os artistas buscam construir poesia com gestos e movimentos corporais.

No teatro, atores e atrizes também fazem poesia com o corpo. A **mímica** é um campo de pesquisa e criação no teatro que envolve centralmente o corpo. Para isso, é preciso usar a imaginação, procurando outros modos de comunicação por meio da expressão corporal.



O ser humano expressa seus sentimentos por meio do corpo.

✗ Não escreva no livro.

▶ Contextualização sobre expressão do corpo

#### Ateliê de perguntas

- ▶ Depois de observar as imagens de Miqueias Paz, fazer a atividade do espelho e ler o texto, forme um grupo com os colegas e converse sobre as questões a seguir.
1. Você já percebeu os sentimentos de uma pessoa prestando atenção em como ela se moveu?
  2. Acenar com a mão ou cumprimentar os amigos são expressões com o corpo. Que outros gestos você faz no cotidiano? Com os colegas, faça uma lista de cinco movimentos.
  3. Reproduza os movimentos da lista e assista à reprodução dos colegas. Há diferenças no modo como cada um faz os mesmos movimentos?
  4. Para você, o que é mímica? Você já brincou ou viu alguma apresentação de mímica? Viu mímicos em desenhos, filmes, quadros, *games* e em outras linguagens artísticas? Como eles eram?

78

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Esses gestos devem ser realizados com amplitude e expressividade, de modo que os espectadores possam fazer a leitura da gestualidade. Esse momento de exposição dos estudantes pode favorecer um ambiente de acolhimento para as investigações expressivas futuras.

4. É provável que os estudantes conheçam e saibam brincar de mímica. Apesar disso, o que se costuma fazer é a mímica objetiva (o que será discutido adiante), cuja expressão mais conhecida é a pantomima, tipificada na figura do mímico com rosto pintado de branco e camisa listrada, realizando movimentos manuais. Essa imagem tornou-se uma referência visual do mímico, difundida em larga escala pela indústria cultural.

#### ▶ Contextualização sobre expressão do corpo

Complementando a abordagem conceitual entre expressão corporal, comunicação cotidiana e linguagem teatral, compartilhe com a turma o vídeo *Contextualização sobre expressão do corpo*. Nessa produção audiovisual, um elenco desempenha um conjunto de ações, demonstrando formas de o corpo se comunicar sem o uso da linguagem verbal. Também há um exemplo de como o mesmo gesto pode comunicar coisas diferentes a partir da qualidade com que é realizado. Por fim, o vídeo pontua a importância do campo da expressão corporal como uma das principais ferramentas para o trabalho de atores e atrizes.



## Corpo no teatro

Neste **Painel**, você vai refletir sobre a relação entre expressão corporal e linguagem teatral explorando a arte da mímica.

Félix Nadar/Biblioteca Nacional, Paris, França



O Pierrot é um personagem tradicional das comédias populares europeias, recriado muitas vezes por diferentes artistas. Nesta página, você pode ver algumas cenas em que o mímico francês Jean-Gaspard Deburau (1796-1846) interpreta o Pierrot por meio da mímica. Essa versão do personagem foi apresentada pela primeira vez por Deburau em 1819, em Paris, França.

A mímica costuma ser associada a essa forma específica de atuação, em que o mímico, com o rosto pintado de branco, conta uma história usando apenas gestos. Esse é um dos muitos tipos de mímica, chamado **pantomima**.

A pantomima é um tipo de **mímica objetiva**, isto é, a arte de representar com o corpo, em um espaço vazio, ações e histórias. A mímica objetiva tem por finalidade criar a ilusão de manipular objetos em ações concretas. Apenas com a expressão corporal, o mímico simula ações como manusear objetos, ser empurrado por um vento muito forte, arrastar objetos pesados e tatear um muro.

Repare nos gestos do Pierrot. Como o corpo do mímico está em cada uma das imagens? Que ações ele parece estar desempenhando? Você consegue imaginar uma situação para cada uma das fotografias?

Pierrot, personagem criado e interpretado pelo mímico Jean-Gaspard Deburau, em fotografias de Félix Nadar (1820-1910), c. 1855.

### Jean-Gaspard Deburau

Reconhecido mímico francês que interpretou o personagem Pierrot de 1819 até a data do seu falecimento. Começou sua trajetória em feiras, apresentando suas mímicas nas ruas. Mais tarde, consolida-se como um artista de palco no Théâtre des Funambules, tornando-se amplamente conhecido. Seu Pierrot fez um sucesso estrondoso, lotando o teatro e imortalizando sua figura. É importante lembrar que as representações eram sem falas graças à censura imposta pelo governo francês ao teatro não oficial.

### Corpo no teatro

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão reconhecer dois artistas franceses, dois brasileiros e um grupo chileno, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização de suas atuações profissionais no teatro (EF69AR24) e relacionando as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31).

O conceito de pantomima, parte da mímica objetiva, é apresentado por meio da observação do trabalho desenvolvido por Jean-Gaspard Deburau com o Pierrot. Para ajudar os estudantes a compreender de forma mais concreta o conceito de pantomima, você pode pedir a algum deles que realize uma ação como se estivesse usando um objeto ausente.

O Pierrot, personagem clássico de Jean-Gaspard Deburau, é o protagonista do filme *Les Enfants du Paradis* [O boulevard do crime], de 1946, interpretado pelo ator e mímico Jean-Louis Barrault (1910-1994). Nesse filme, é possível assistir a uma reprodução de uma das pantomimas do Pierrot, disponível em: <https://vimeo.com/52959920> (acesso em: 12 maio 2022). O filme é em francês e sem legendas, mas isso não dificulta a apreciação, já que a pantomima, precisamente, principia aos 3 min 40 s e prescinde de falas. Caso haja dificuldade para compreender, revele que se trata de um homem e uma mulher que assistem a um espetáculo lado a lado na rua quando ele sente que teve seu relógio de bolso roubado, chama a polícia e acusa injustamente a mulher. O Pierrot, que assistiu a tudo apático do palco, reproduz a cena do roubo utilizando a pantomima e mostra a todos que a moça é inocente.

Em um primeiro momento, deixe que os estudantes observem livremente as imagens, com a oportunidade de deter-se naquelas que mais chamem a atenção deles. Ajude-os a construir relações de sentido entre as imagens e o tema do capítulo. Você pode fazer a leitura compartilhada dos textos ou pedir a eles que os leiam em silêncio. Depois, converse com eles usando a questão que finaliza cada exemplo como ponto de partida.

Não existe uma resposta única para as perguntas do último parágrafo. O objetivo é a leitura de expressões poéticas de corpos em cena.

O grupo Teatro del Silencio é um exemplo da pluralidade da mímica contemporânea. Apreciar a atuação do grupo com a turma possibilita uma apreensão concreta de um teatro que tem os gestos e a expressão corporal como material principal. Se possível, faça uma apreciação coletiva do [link](#) indicado no box **Explore**, para que todos possam visualizar os recursos de mímica utilizados pelo grupo, sobretudo aqueles de composição do coro.

Se possível, realize com a turma uma dinâmica prática de gesto coletivo, para que os estudantes possam vivenciar a potência de um coro teatral expressivo. Peça a um estudante que caminhe até a frente da turma e realize um gesto qualquer. Depois, solicite que outros quatro estudantes formem um coro com esse estudante, ficando todos juntos de frente para o restante da turma, e realizem conjuntamente o mesmo gesto. Converse com a turma sobre a diferença do gesto realizado por um ator no espaço de cena e o gesto realizado de maneira sincronizada por um grupo de atores. Se achar pertinente, repita a dinâmica com outros estudantes.

Como sinalizado no início deste capítulo, fisicalizar as ações e hipóteses que surgirem durante os estudos sobre mímica contemporânea é parte fundamental do processo de aprendizagem desse tema.

### Teatro del Silencio

A Companhia Teatro del Silencio foi criada em 1989 por Mauricio Celedón e Claire Joinet, em Santiago, no Chile. O grupo reúne atores, dançarinos, músicos, acrobatas e cenógrafos, orientando sua pesquisa para um teatro do gesto e da emoção. Em suas produções, o grupo funde o teatro, a mímica, a dança, o circo e a música, explorando uma linguagem que se comunica sem fronteiras com pessoas de diferentes culturas, histórias e línguas. As primeiras criações do Teatro del Silencio, de 1989 a 1997, foram realizadas no Chile. Depois disso, a companhia se mudou para a França, país de Joinet, onde atualmente realiza suas pesquisas e espetáculos, tendo como eixo a linguagem da mímica contemporânea aliada a uma reflexão sobre nosso tempo.

Daniel Arneel/Teatro del Silencio



*Oh! Socorro!*, espetáculo do grupo Teatro del Silencio, dirigido por Mauricio Celedón (1957). Santiago, Chile, 2018.

Dizer que um espetáculo é feito com mímica não significa que o som não faça parte da peça. Tampouco quer dizer que o elenco fique em silêncio total. O grupo franco-chileno Teatro del Silencio [Teatro do Silêncio] tem esse nome por trabalhar apenas com mímica. Porém, em seu espetáculo *Oh! Socorro!*, o elenco é acompanhado por uma banda, que toca e improvisa várias músicas durante a apresentação. Além disso, os atores e as atrizes emitem diversos sons. Alguns até falam!

Mas o que significa, então, dizer que um espetáculo é realizado por meio da mímica? Significa que o recurso principal para comunicar a narrativa da peça são os gestos e a expressão corporal; trata-se da poesia que os atores criam com o próprio corpo. Esse modo mais livre de trabalhar com a mímica, em que o corpo é o principal elemento, mas não depende somente da pantomima e dos gestos, é chamado de **mímica contemporânea**. Esse tipo de mímica aproveita todas as linguagens para tornar o espetáculo mais expressivo.

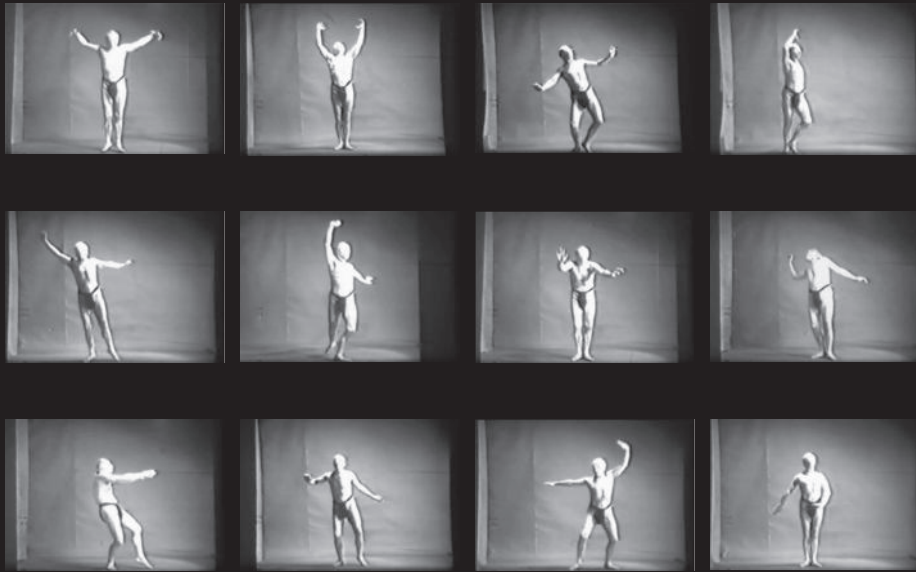
Observe na fotografia que o elemento mais importante na composição da cena é a ação física realizada pelos atores e atrizes. Todos fazem o mesmo gesto corporal em conjunto, aumentando a intensidade expressiva da cena.

Você já viu alguma apresentação artística em que a expressão do corpo era o elemento principal? Como imagina que isso acontece no teatro?

### EXPLORE

Oficina de teatro feita a partir de *Oh! Socorro!*, do Teatro del Silencio. Disponível em: <https://vimeo.com/268352444>. Acesso em: 3 fev. 2022.

Nesse vídeo (em espanhol), é possível observar diversas dinâmicas de expressão corporal baseadas na mímica, realizadas pelo elenco e pelos participantes da oficina.



Reprodução de [https://www.youtube.com/watch?v=AO88\\_vwZlqg](https://www.youtube.com/watch?v=AO88_vwZlqg)

*La méditation* [A meditação], cena de mímica de Étienne Decroux. (Sequência de fotogramas. França, 1957.)

Étienne Decroux (1898-1991) desenvolveu um outro jeito de fazer mímica, que chamou de mímica corporal dramática. Nessa proposta, o mais importante não é a imitação de ações e situações que envolvem objetos concretos, mas o uso da criatividade para expressar sentimentos. Pela expressividade do corpo, o artista busca criar **metáforas**.

Veja nos fotogramas uma das sequências desenvolvidas por Decroux, chamada *La méditation* [A meditação]. Ele parece estar meditando? O que parece que ele está fazendo?

Se essa obra fosse uma pantomima, provavelmente o mímico tentaria representar com o corpo o estereótipo da ação de meditar, por exemplo, ficando sentado de pernas cruzadas e com os olhos fechados. Mas observe que não é isso que acontece.

Esse é um tipo de **mímica subjetiva**, em que objetivo não é representar a ação de meditar, mas expressar sensações e impressões que a ação de meditar desperta por meio de imagens corporais. Assim, o artista cria poesia com o movimento do corpo.

**O que significa para você representar uma metáfora, uma ideia abstrata, por meio da expressão corporal? Que mímica você faria para expressar um sonho, um sentimento ou uma nota musical?**

**Metáfora:** processo pelo qual o significado de algo é construído pela aproximação com outro elemento. Por exemplo: quando um ator simula um cão rosnando para representar raiva.

### Étienne Decroux

Ator, mímico e pesquisador, iniciou seus estudos na escola do Teatro do Vieux-Colombier de Jacques Copeau (1879-1949), precursor das pesquisas de expressão corporal que partem da metáfora. Atuou em diversas companhias com teatristas como Charles Dullin, Antonin Artaud e Louis Jouvet. Teve uma carreira sólida como ator de cinema, atuando em diversos filmes dirigidos por Marcel Carné e pelo surrealista Jacques Prévert. No entanto, sua verdadeira paixão era o estudo do movimento e da poética do corpo. Decroux dedicou os últimos 40 anos da sua vida a essa pesquisa, elaborando a mímica corporal dramática. Entre os seus alunos, destacam-se Marcel Marceau e Luís Otávio Burnier, fundador do Lume Teatro (Brasil).

### A BNCC nesta página

Os estudantes poderão identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço, a fim de aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral (EF69AR25). Além disso, vão reconhecer e apreciar um artista estrangeiro, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro (EF69AR24).

Se possível, selecione trechos das sequências de Decroux em canais de vídeo na internet e promova uma apreciação coletiva. Os fotogramas registram um instante de expressividade que acontece a partir do movimento; o registro audiovisual contribui para o entendimento da linguagem teatral em sua totalidade.

A mímica subjetiva é diferente da objetividade e da materialidade da pantomima. Por isso, é importante que a mímica objetiva e a pantomima estejam bem definidas, para que os estudantes possam compreender a diferença por meio da comparação de imagens e pelo próprio corpo.

Conduza a leitura visual nessa direção. Pergunte aos estudantes que sensações, sentimentos e ideias eles têm quando pensam em meditação. Depois, tente comparar as respostas deles com as imagens de Decroux expressando com o corpo a sensação ou o sentimento de meditar.

Solicite à turma exemplos de outros sentimentos abstratos, questionando como fazer poesia com o corpo para expressá-los. Caso algum estudante se mostre mais disponível, peça que arrisque um gesto que expresse o sentimento. É importante que a sensação não se traduza em pantomima. Se alguém diz “tristeza” não deve fazer uma mímica sentado, chorando e assoando o nariz. Isso é mímica objetiva. Insista na ideia de abstração: Como demonstrar uma tristeza profunda com um movimento abstrato? Ele seria rápido ou devagar? Um movimento expansivo ou que se retrai? O corpo deve parecer forte ou fraco nessa sequência?

O termo **solo performance** está associado ao teatro essencial, proposta de Denise Stoklos para a qual o uso de cenografias e outros recursos tecnológicos da cena devem ser evitados. O foco do trabalho está na pesquisa do humano e na criação que acontece com base especificamente na expressão corporal e vocal. O ator deve ser um criador e assumir a responsabilidade comunicativa total de cada escolha.

Denise Stoklos participou ativamente da construção do Festival Internacional Denise Stoklos (FIDS), atuando como curadora do evento, que acontece em Iрати, no Paraná, cidade natal da artista. Ela teve motivos pessoais para organizar o festival, como o fato de que, quando era criança, não havia um teatro para crianças na cidade. Por isso, realizou a oficina com que tivemos contato, o Teatro Essencial para crianças.

Ajude os estudantes a relacionar o teatro essencial com a mímica, em especial à mímica contemporânea. O teatro essencial busca uma encenação apoiada na presença viva do ator, uma teatralidade do corpo presente. Nesse sentido, ele pode ser compreendido como uma das vertentes da mímica contemporânea, que tem na expressão corporal o elemento central do trabalho teatral. Conduza a conversa pedindo aos estudantes que se lembrem de como se sentem quando estão em cena. Como o corpo é utilizado nesses momentos? A proposta de Denise Stoklos para o teatro essencial buscar articular a inteligência e a intuição no jogo teatral. Se julgar oportuno, trabalhe esses aspectos com os estudantes, ressaltando que a intuição, nesse caso, refere-se ao estado de fluxo operado pelos atores durante a cena, em que a criatividade, a expressão do corpo e a voz se desenvolvem sem mediações racionais, partindo da sensibilidade e de uma escuta radical para a situação específica no palco.



No final de 2018, aconteceu em Iрати (PR), a primeira edição do Festival Internacional Denise Stoklos (FIDS) de Solo Performance. Na *solo performance*, o ator se apresenta sozinho, sendo seus principais recursos a expressão corporal e a voz.

No evento, ocorreu a oficina do Teatro Essencial para crianças, ministrada pela atriz Denise Stoklos (1950), a artista homenageada. Ela desenvolve pesquisa no que chama de “teatro essencial”, valorizando recursos físicos, como a voz, o corpo, a inteligência e a intuição. Na proposta de Stoklos, os atores e as atrizes atuam sozinhos em cena, evitando o uso de objetos e cenários na encenação.

Como você imagina que a voz, o corpo e o pensamento podem ser utilizados para fazer teatro?

Oficina para crianças do Teatro Essencial, ministrada por Denise Stoklos em Iрати (PR), 2018.

## EXPLORE

Conheça mais a artista Denise Stoklos e o Teatro Essencial em seu site. Disponível em: <https://www.denisestoklos.com.br/>. Acesso em: 3 fev. 2022.

82

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Denise Stoklos

Atriz, *performer*, dramaturga, encenadora, pesquisadora e educadora, iniciou sua carreira em 1968, dirigiu e atuou em 27 solos teatrais, todos de sua autoria. Com uma longa e exitosa trajetória, já se apresentou em mais de 33 países. Homenageada com o FIDS, há também um auditório universitário, um centro cultural e uma fundação com seu nome. Foi condecorada com 22 prêmios diferentes, nacionais e internacionais.

### Para ampliar o conhecimento

- Para saber mais do FIDS, você pode acessar o site oficial do evento. Disponível em: <https://fidsfestival.com/>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- Veja um vídeo de divulgação do FIDS no canal de Denise Stoklos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IY7aiGGJhG4>. Acesso em: 12 maio 2022.
- Você pode assistir à peça *Da intelectualidade!*, na qual a artista propõe uma reflexão sobre dom Pedro II e seu interesse por livros. Repare na gestualidade expressiva, no uso exagerado das composições vocais e nas respostas corporais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QC9hE5NdjBM>. Acesso em: 12 maio 2022.

O espetáculo *Por detrás do silêncio*, do mímico paranaense Jiddu Saldanha (1965), é composto de um conjunto de esquetes, misturando pantomimas e técnicas de palhaço. É um espetáculo em que o ator faz sozinho cenas cômicas com mímica objetiva, representando situações e objetos por meio da expressão corporal.

A peça mostra situações engraçadas, como a mão que acorda enquanto o mímico dorme, perturbando seu sono. Ou o mímico atrasado, dirigindo carro e pegando ônibus, tudo para não perder o compromisso. Em outra cena, o mímico arrasta com muito esforço uma grande mesa.

Todos esses esquetes são feitos apenas com mímica, sem objetos ou palavras. Os principais recursos são a expressão corporal, que ocorre por meio de movimentos, sons de batidas e ruídos feitos com a boca.

**Observe as ações físicas das imagens. Que situações elas parecem expressar?**

Espectáculo de mímica *Por detrás do silêncio*, de Jiddu Saldanha. Rio das Ostras (RJ), 2019.

Fernanda Rigon/ceervo da fotógrafa



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Jiddu Saldanha

Diretor, ator, dramaturgo, mímico e palhaço, nasceu em Curitiba, Paraná, e também é arte-educador e professor de teatro. Ele é reconhecido por sua trajetória de mímico. O espetáculo *Por detrás do silêncio* está em cartaz desde 1990 e já circulou por diferentes teatros do Brasil, mantendo viva e pulsante a tradição da linguagem da mímica.

### Para ampliar o conhecimento

· ROMANO, Lúcia. *O teatro do corpo manifesto: teatro físico*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Nesse livro, a atriz e pesquisadora Lúcia Romano apresenta um panorama do teatro físico, investigando a origem do termo, sua relação com o teatro-dança e seus aspectos educacionais.

A personagem das fotografias evoca a figura típica do mímico como está no imaginário comum, associada à pantomima, com o rosto e as luvas brancas. O artista preserva, desse modo, uma imagem clássica da mímica, mostrando ao público uma figura representativa dessa forma de arte.

As imagens do espetáculo *Por detrás do silêncio* oferecem um repertório de diferentes expressividades corporais. Aprecie cada imagem coletivamente, pedindo aos estudantes que imaginem o que está acontecendo em cada cena. Caso algum deles se sinta à vontade, solicite que fiscalize suas hipóteses, partindo das posições vistas nas imagens, realizando uma cena de mímica.

A peça *Por detrás do silêncio* está disponível na íntegra no canal de vídeos do artista Jiddu Saldanha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZjtHgabilUk>. Acesso em: 12 maio 2022.

Se possível, separe alguns esquetes para apreciar coletivamente com a turma. As cenas de Jiddu Saldanha oferecem um repertório grande de mímica objetiva, cuja carga lúdica pode ser aproveitada na aula para divertir e desenvolver a expressão corporal. Sempre que sentir disposição em algum estudante, solicite que se arrisque a realizar a cena a que assistiu, como um jogo teatral. Expedientes desse tipo constroem disponibilidade para corporificar ideias e conceitos, rompendo a dualidade entre corpo e pensamento.

1. Evite que os estudantes utilizem o gosto injustificado como único critério para as escolhas. Peça a eles que descrevam elementos das obras, como traços estéticos ou contextos, que despertaram a atenção deles, comparando essas obras. Sempre que surgir a oportunidade, solicite aos estudantes que demonstrem suas escolhas com o corpo, fisicalizando os elementos da mímica que chamaram a atenção.
2. Abra um debate multifacetado sobre os significados dos termos atribuídos pelos estudantes, tendo como critério o eixo da expressividade poética do corpo. Evite considerar respostas certas ou erradas, acolhendo as diferentes concepções. Enquanto os estudantes apresentam suas definições do que é mímica, anote no quadro as palavras, demonstrando a polissemia do termo.
3. Incentive os estudantes a explorar a capacidade do corpo de expressar a subjetividade de maneira extra-cotidiana, poética, induzindo-os a observar a expressividade dos gestos de outra perspectiva. Explore ao máximo a ideia de poesia do corpo, abarcando a observação da comunicação corporal do cotidiano.
4. Esse jogo deve ser de pantomima, e não de mímica subjetiva. É preciso que os estudantes mimetizem situações concretas, relacionando-se com objetos, de modo que os colegas possam deduzir qual é a ação escolhida para a mímica. Entretanto, o estudante não precisa agir de modo mecânico: ele pode se relacionar intensamente com os objetos e a situação mimetizada. É preciso que o estudante materialize uma atitude como se estivesse de fato manipulando o objeto ou realizando a ação, pois esse é o princípio da mímica. Por isso, é preciso que a mímica seja prazerosa. O jogo teatral, por seu caráter lúdico, propicia situações de diversão, alegria e prazer de representar.
5. Se possível, separe diferentes trilhas sonoras, que devem conter não só músicas instrumentais, como também diversos ritmos. Isso pode ser um incentivo para os estudantes se desinibirem. Essa dinâmica exige rigor técnico, mas também busca a expressão da intimidade do estudante. Não existe um critério rígido para a escolha da mímica que cada um vai realizar. Pode ser um gesto que o estudante utiliza no dia a dia com os amigos, um objeto que faz parte

Com base nas questões e nas atividades a seguir, reflita sobre elas, experimente-as e compartilhe suas opiniões com os colegas e o professor.

- 1 Qual das peças e dos personagens apresentados neste Painel despertou mais a sua atenção? Por quê?
- 2 Como você definiria, com suas palavras, a arte da mímica?
- 3 Com base nas obras que você viu, discuta com os colegas: O que é possível expressar com o corpo? O corpo faz poesia?
- 4 Agora, você vai experimentar um jogo teatral que explora a pantomima!
  - a. Organize o ambiente com os colegas, separando um espaço onde as mímicas serão realizadas e outro para a plateia, onde ficará o restante da turma.
  - b. Crie um pote de ações com os colegas: escreva em pedaços de papel verbos que definam ações cotidianas, como costurar, comer, coçar, lavar a cabeça e telefonar. Coloque os papéis dentro do pote.
  - c. Um estudante por vez deve sortear uma ação do pote e caminhar até o espaço de cena. Assim que estiver pronto, deve realizar uma pantomima que represente a ação que sortear.
  - d. Ao terminar a pantomima, os estudantes da plateia devem tentar adivinhar qual foi a ação sorteada pelo colega.
  - e. Cada um deve fazer uma ação até que todos tenham participado do jogo.

- **A imaginação é fundamental para realizar uma boa mímica.** Quando você fizer a ação sorteada, imagine o tempo todo que está se relacionando com o objeto ou com a situação. Tente se expressar com toda a verdade que conseguir, como em uma brincadeira de faz de conta.
- **Faça gestos amplos.** Tente realizar movimentos largos, utilizando a expressão do corpo de maneira grandiosa, para que o maior número de pessoas possa visualizar.
- **Faça gestos bem definidos.** Pense em cada etapa do movimento. Cada ação é dividida em diferentes etapas. Para fazer a mímica de beber um copo de água, por exemplo, você deve, primeiramente, interpretar o gesto de pegar o copo, depois o gesto de levar o copo até a boca e, em seguida, o gesto de beber água, e assim por diante. Cada um desses movimentos e etapas precisam ser realizados por completo, aproveitando cada instante da mímica que você está realizando.

- 5 Agora, você vai fazer outro jogo teatral, explorando um gesto que tenha significado para você.
  - a. Todos jogam esse jogo ao mesmo tempo. Encontre um local para você em um espaço amplo, buscando uma distância equilibrada dos colegas e considerando a distribuição de todos no espaço.
  - b. De olhos fechados, pense em uma ação física ou em um gesto cotidiano importante para você que tenha um significado íntimo. Deve ser algo que você sempre faz, um gesto compartilhado com os amigos ou o uso de algum objeto.
  - c. Abra os olhos e experimente reproduzir a ação com o corpo. Esse é o ensaio da mímica. Repita diversas vezes, buscando mais expressividade corporal, com gestos amplos e bem definidos.
  - d. Chegou o momento da apresentação. Com os colegas, organize o espaço em palco e plateia. Um estudante por vez deve caminhar até o espaço de cena e apresentar a mímica objetiva que ensaiou. Depois de apresentar, deve compartilhar com todos o motivo de ter escolhido aquela ação e qual foi seu significado, criando um momento de troca afetiva através da mímica.

dos seus momentos de diversão ou uma ação realizada cotidianamente. O importante é que cada estudante tenha uma relação íntima com a mímica escolhida. A cena deve ter começo, meio e fim: o ator deve caminhar até o espaço de cena, apresentar sua ação física e sair de cena. Todas essas etapas fazem parte da apresentação. Para construir um ambiente acolhedor, incentive a plateia a aplaudir as apresentações, celebrando-as.

Promova uma conversa após a apresentação, relacionando as apresentações e as ações ou os objetos significativos e estabelecendo pontos de contato entre as diferentes intimidades e gestos, bem como os diferentes acontecimentos e objetos do cotidiano da turma.

# Conversa de artista

## Miqueias Paz

O ator e mímico Miqueias Paz completou quarenta anos de carreira em 2021. Leia, a seguir, o trecho de uma entrevista em que ele reflete acerca de sua trajetória.



Reprodução de https://youtu.be/fRqwu2cDgq4

*Mimicando 40 anos*, espetáculo de mímica de Miqueias Paz. Brasília (DF), 2021.

### O que você guarda de mais marcante na sua trajetória de 40 anos de trabalhador do teatro, da mímica?

Acho que essa relação que eu nunca abri mão com a educação, com a compreensão de que a cultura e a educação têm que andar de braços dados eternamente. Uma não vive sem a outra. Porque quando você entende que a arte faz parte do processo educacional, ela é um ampliador de horizontes, você enxerga mais, você ouve mais, você sente mais. [Isso ocorre] quando você se permite cultivar o ser cultural, quando você entende que não é um parafuso em uma engrenagem. Porque a cultura tem esse papel: de fazer entender que você não é um parafuso, que você é um indivíduo que compõe uma sociedade com igualdades e diferenças necessárias a qualquer sociedade.

O mais forte que acontece para mim é: o corpo fala; e, como ele fala, ele é capaz de gritar, mesmo que em silêncio. Mesmo em silêncio a gente grita, e grita de amor, de dor, de contraposição, de acompanhamento. O corpo tem uma capacidade muito grande. Seu corpo também faz com que sua mente produza mais, que ela trabalhe mais, que ela observe mais, que ela questione, se rebelde. Que ela preencha mais espaços. E acho que a escola tem um papel fundamental porque ela não pode ser um instrumento opressor, tem que ser um instrumento libertário, que apresenta a porta e as possibilidades que a gente tem na vida.

Miqueias Paz. Entrevista concedida especialmente para esta coleção.

Depois de ler o trecho da entrevista com Miqueias Paz, debata com os colegas.

1. Que relação Miqueias Paz estabelece entre mímica e educação?
2. Em sua opinião, o que significa dizer que o corpo pode gritar, mesmo que em silêncio?
3. Você já se sentiu como um parafuso em uma engrenagem?

85

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## CONVERSA DE ARTISTA

### Miqueias Paz

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes vão reconhecer e apreciar um artista de teatro brasileiro, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro (EF69AR24).

Leia coletivamente o texto e desenvolva as partes que forem sensíveis à turma. Miqueias Paz defende a relação entre educação, arte e cultura de maneira emotiva e sensível, reivindicando, para isso, aspectos expressivos do corpo como fundamentais para o processo formativo e para a inserção do indivíduo em sociedade.

Aproveite a oportunidade para explorar com os estudantes algumas noções básicas da prática de pesquisa da entrevista, utilizada pelos autores da coleção para escrever a seção. Destaque a pergunta no começo do texto, explicitando que esse questionamento foi elaborado pelos entrevistadores para atingir os objetivos da pesquisa, no caso dessa entrevista, coletar informações sobre a

▶ trajetória de Miqueias Paz como mímico. Elaborar as perguntas é uma das partes mais importantes quando se quer realizar uma entrevista.

Organize a turma em pequenos grupos e solicite a eles que façam um debate com base nas questões propostas. Espera-se que os estudantes comentem as muitas relações possíveis entre a expressão corporal e a escola, compreendendo na expressão corporal uma possibilidade única de comunicação e sensibilidade, algo importante de ser cultivado. Por fim, os grupos devem apresentar rapidamente suas conclusões.

Oriente o debate considerando os seguintes encaminhamentos.

1. Miqueias Paz utiliza a imagem de um parafuso em uma engrenagem para refletir como a arte integrada à educação e à cultura amplia a capacidade de visão e de expressão do indivíduo na sociedade.
2. Na visão de Paz, o corpo pode se expressar na intensidade de um grito, mesmo sem emitir palavras ou ruídos, mas utilizando apenas os movimentos, por meio da mímica. Incentive os estudantes a enfatizar os aspectos expressivos do corpo, sem palavras.
3. Explore os significados possíveis dessa imagem com os estudantes: um parafuso em uma engrenagem é fundamental para o funcionamento do todo, mas está reduzido apenas à sua função utilitária. Paz propõe uma educação integradora, que liberte o indivíduo para a totalidade expressiva de sua subjetividade, suas opiniões, seus pensamentos e sua crítica.

O espetáculo *Mimicando 40 anos* reflete a trajetória de Miqueias Paz na mímica. A peça foi transmitida virtualmente e pode ser acessada no canal T-BONE Açogue Cultural, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fRqwu2cDgq4> (cena em 01:07:45 do vídeo; acesso em: 12 maio 2022). No início da apresentação, Paz mistura contação de história e mímica para narrar o início de sua carreira com um grupo de teatro escolar. Se possível, peça aos estudantes que pesquisem outros trabalhos do artista.

## MUNDO AO REDOR

### Mímica em toda parte

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes vão identificar diferentes tecnologias e recursos digitais para apreciar e compartilhar práticas e repertórios artísticos (EF69AR35).

O esquete *Não me toque* faz parte do espetáculo *Na ponta do nariz*, criado no âmbito do programa de extensão de formação de palhaços de hospital da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Selecione trechos do espetáculo *Varieté*, de Jader Clown, para compartilhar com a turma. Caso os estudantes tenham disposição para experimentar uma mímica em cena, selecione alguns esquetes desse trabalho para trazer a eles um exemplo de exercício de imitação – prática recorrente em escolas de mímica – e convide um estudante para reproduzir a cena a que acabou de assistir. Isso exemplifica na prática o que será solicitado mais à frente, no momento da pesquisa.

#### Elisa Neves e Vitória Fallavena

Dupla formada por atrizes-palhaças que atuam no Rio de Janeiro (RJ). Elisa é natural de Manaus (AM), formada em Artes Visuais pelo Senac e em Direção, Produção e Criação de Cinema pelo Centro Universitário Uninorte, em Rio Branco (AC), e atua na Cia. Casa 407 e no Programa Enfermaria do Riso. Vitória é natural de Porto Alegre (RS), formada pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e atua como professora no teatro O Tablado, no Rio de Janeiro, e palhaça de hospital no Programa Enfermaria do Riso.

#### Jader Clown

Mímico, palhaço, músico, professor de mímica e palhaçaria, dramaturgo e diretor teatral, iniciou sua carreira teatral na cidade de Medellín, na Colômbia, em 1991. Encenou vários espetáculos, com os quais viajou para festivais nacionais e internacionais. É reconhecido como um dos maiores expoentes da Colômbia do mimo-clown, mistura da mímica com a palhaçaria.

## Mundo ao redor

### Mímica em toda parte

A arte da mímica tem uma longa história, ela estava presente nas comédias da Grécia e da Roma antiga! Essa forma de arte se mantém viva até os dias de hoje, realizada de diferentes maneiras e contextos. Você vai conhecer algumas dessas experiências, investigando artistas e festivais de mímica ao redor do mundo.



Registre e guarde na pasta digital de Arte/Corpo.



*Não me toque*, esquete da dupla de palhaços Gileicy Mel e Chantilly. Rio de Janeiro, transmissão *on-line*, 2021.

#### MÍMICA CONTEMPORÂNEA PELO BRASIL

*Não me toque* é um esquete de mímica, realizado pela dupla de palhaços Gileicy Mel e Chantilly, interpretados pelas atrizes Elisa Neves (AM) e Vitória Fallavena (RS). Na peça, duas palhaças enfermeiras precisam evitar o contato físico com as pessoas de um hospital. O esquete surgiu no Programa Enfermaria do Riso, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), que organiza visitas semanais à ala pediátrica do Hospital Universitário Gaffrée & Guinle, com duplas de enfermeiras-palhaças.

A cena foi apresentada na VI Mostra de Mímica Contemporânea, em 2021, totalmente *on-line*, e pode ser vista no canal do Núcleo Angatu, organizador do evento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZFcjzL3WqEQ>. Acesso em: 3 fev. 2022.

#### MÍMICA CONTEMPORÂNEA PELA AMÉRICA LATINA

*Varieté* é um espetáculo do mímico Jader Clown que reúne diferentes esquetes de mímica inspirados em cenas clássicas de palhaço, manipulação de objetos e animação. Entre muitas inspirações, o artista faz referência a cômicos do cinema, como Charlie Chaplin (1889-1977) e Buster Keaton (1895-1966). Jader Clown é também um dos artistas responsáveis pela realização do Festival Internacional de Mimos y Clowns, festival realizado na Colômbia anualmente e que reúne artistas de toda a América Latina.

Você pode assistir a uma apresentação de *Varieté* no canal de Jader Clown. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iMCVmcFVlws>. Acesso em: 3 fev. 2022.



*Varieté*, de Jader Clown, 2012.



## MÍMICA CONTEMPORÂNEA PELA EUROPA

Em *Tesseract*, espetáculo solo do ator e mímico espanhol Nacho Flores, uma espécie de construtor maluco se relaciona com diversos cubos de madeira, colocando-se em risco e estabelecendo construções precárias e efêmeras. A peça teatral acontece por meio desse jogo, fazendo-nos refletir sobre as coisas que construímos e destruímos no dia a dia. A fotografia é da apresentação da peça *Tesseract* na edição de 2018 do Festival Internacional de Mímica de Londres (London International Mime Festival – LIMF). Fundado em 1977, trata-se do festival de teatro internacional mais antigo da capital inglesa. O evento, que acontece sempre em janeiro, investiga diversas formas do teatro contemporâneo, incluindo circo-teatro, máscaras, mímica, palhaço e dança-teatro. Assista a um trecho da peça no *site* oficial do evento. Disponível em: <https://mimelondon.com/nacho-flores-tesseract-2018/>. Acesso em: 3 fev. 2022.



Nacho Flores durante apresentação do espetáculo *Tesseract*, que fez parte do LIMF em 2018.

Para conhecer mais a arte da mímica, explore os tópicos a seguir e realize as pesquisas indicadas.

- 1** Desenvolva uma pesquisa sobre o universo da mímica, sua história, seus atores e tipos. Veja os passos a seguir.
  - a. Fora do horário de aula, faça a pesquisa sobre mímica em livros, enciclopédias, catálogos de espetáculos e *sites* de instituições de teatro. Você pode começar pelos festivais de mímica que acabou de conhecer.
  - b. Procure e selecione também vídeos de apresentações de mímica. Escolha apenas um trecho. Ensaie a sequência de movimentos, tentando reproduzi-la com o corpo.
  - c. Na aula seguinte, compartilhe as informações sobre a mímica e apresente ao grupo a sequência de movimentos. Assista à apresentação dos colegas e aprecie a pesquisa que realizaram.
- 2** Agora, você vai desenvolver uma pesquisa sobre a expressividade do corpo no cotidiano das pessoas que vivem ao seu redor.
  - a. Busque prestar atenção nos gestos, nas expressões e nas posturas corporais das pessoas com quem você convive diariamente.
  - b. Faça uma lista das expressões e dos gestos corporais que observou. Invente seu jeito de fazer as anotações – você pode descrever verbalmente os movimentos, desenhá-los, anotar uma palavra ou um símbolo para registrá-los.
  - c. Na aula seguinte, forme um grupo com mais cinco colegas. Cada um deve demonstrar com o corpo as ações físicas que escolheu, com base nas anotações que você fez.
  - d. O grupo deve escolher três ações físicas para apresentar à turma. Após as demonstrações, converse com os colegas sobre as ações escolhidas e os critérios dessa escolha.
- 3** Para encerrar, discuta com os colegas e o professor: Considerando as pesquisas realizadas, qual é a importância da expressividade corporal no cotidiano? Você tem o hábito de observar o modo como move seu corpo?

87

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

1. Oriente os estudantes a pesquisar em fontes diferentes sobre mímica e expressão corporal. Os festivais destacados na seção fornecem referências iniciais. O objetivo é ampliar o repertório que os estudantes têm dessa arte, somado ao trabalho de investigar a própria expressão corporal durante o processo. A integração entre a pesquisa e o aspecto prático é fundamental para a primeira parte dessa pesquisa.
2. A lista de expressividade corporal não deve apresentar apenas um critério. Incentive os estudantes a buscar momentos do dia em que a linguagem corporal é marcante, cuja comunicação depende centralmente do corpo. Eles podem observar distintas formas de andar ou listar gestos marcantes em filmes. A lista deve atender à finalidade de ser fiscalizada – ou seja, partindo do registro, deve ser possível reproduzir o movimento com o corpo –, mas deve ser desenvolvida com autonomia pelos estudantes. Uma possibilidade é fazer os registros dos movimentos com fotografias ou pequenos vídeos. Nesse caso, oriente-os a pedir autorização das pessoas antes de registrá-las, cuidando para que isso não interfira na espontaneidade dos gestos.
3. É difundida no senso comum uma visão que dissocia o corpo da mente, em que as pessoas não prestam atenção no corpo e nos movimentos cotidianos realizados por ele, a menos que tenham limitações. O objetivo da atividade é mostrar como o corpo é fundamental para todas as atividades cotidianas, uma vez que é expressivo e produz comunicação a cada instante. Dialogue com os estudantes no sentido de verificar se as atividades de pesquisa e o repertório oferecido contribuíram para ampliar o entendimento da relação entre corpo, cotidiano e expressão.

### Nacho Flores

Nascido em Madri, na Espanha, Nacho Flores treinou teatro e circo em Amsterdã, nos Países Baixos, e aprimorou suas habilidades na Escola de Circo de Moscou, na Rússia, e no Le Lido, em Toulouse, na França, dois conceituados centros de formação circense. Depois de trabalhar em inúmeras produções, deu início à criação de espetáculos solos. Foram três anos de pesquisa continuada para a concepção de *Tesseract*, que, traduzido para português, significa “tesseracto”, nome dado a um hiper-cubo de quatro dimensões.

## HORA DA TROCA

### Cada corpo com sua potência

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes vão investigar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo (EF69AR28). Além disso vão refletir a respeito da diversidade de corpos, da arte e da relativização de estereótipos, relacionando as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31).

Investigue com a turma o potencial expressivo fruto das características únicas do movimento que cada corpo oferece. É possível afirmar uma inclusão propositiva das diferenças. O debate é um ponto de partida para que os estudantes identifiquem as condições únicas do próprio corpo, desconstruindo exclusões e preconceitos causados por imposições de padrões. Todos podem ver as vantagens de qualquer condição, explorando positivamente as diferenças e desconstruindo os padrões de beleza e “normalidade” dos corpos.

Observe com os estudantes movimentos de dançarinos, atores e *performers* com deficiências. Se possível, organize uma sequência de trechos de trabalhos com essas características e promova uma apreciação coletiva.

#### Projeto PÉS – Teatro-dança com pessoas com deficiência

Partindo das teorias de movimento desenvolvidas por Rudolf Laban (1879-1958), o Projeto PÉS, que acontece com turmas anuais, investiga o movimento e a expressão a partir de diversos materiais, o que culmina na montagem de um espetáculo no final do curso. *Similitudo* é um desses espetáculos de formação, desenvolvido ao longo de 2015.

## Hora da troca

### Cada corpo com sua potência

Cada corpo tem uma expressividade própria, fruto da relação entre suas formas, suas possibilidades de movimento e o espaço ao redor. Cada pessoa se expressa do seu jeito, carregando um conjunto único de características. Não temos um corpo, nós somos esse corpo.

No entanto, a sociedade impõe um padrão ideal de corpo, que exclui uma enorme variedade de formas corporais e suas movimentações. Nesse contexto, pessoas com deficiências, físicas e intelectuais, ainda encontram muita dificuldade para serem aceitas e participar de modo efetivo de atividades comuns do cotidiano.

Existem iniciativas teatrais que procuram discutir esse tema. Conheça algumas a seguir.

O espetáculo de dança-teatro *Similitudo* é um dos trabalhos do Projeto PÉS – Teatro-dança com pessoas com deficiência, desenvolvido em Brasília (DF) desde 2011. Essa peça propõe uma reflexão sobre como o espaço urbano limita os movimentos, os relacionamentos e as sensibilidades no cotidiano de quem vive nas cidades. O Projeto PÉS pesquisa o encontro de diferenças entre corpos e a convivência criativa de pessoas com e sem deficiências físicas e intelectuais. Essa pesquisa gerou um novo espetáculo de vídeo-dança, agora chamado *Similitudo*.



*Similitudo*, Projeto PÉS – Teatro-dança com pessoas com deficiência, direção de Rafael Tursi. Apresentação em festival na Patagônia, Argentina, 2017.

Você conhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras)? Ela é o meio de comunicação da comunidade surda. Libras é uma língua própria, falada por gestos manuais. As expressões faciais também expressam sentimentos e distintas colocações, assim como as entonações da língua falada. O paulistano Fábio de Sá (1984) é artista de poesia visual vernacular (VV). Trata-se de uma arte própria da cultura surda, ligada à língua de sinais. A arte VV pode ser apreciada por pessoas surdas e não surdas, tornando-se capaz de modificar a experiência poética e a relação da cultura surda com o restante da sociedade.

## EXPLORE

No canal de vídeos de Fábio de Sá, você pode ver o poema "Foguete" e outras peças VV, além de vários materiais a respeito da cultura surda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XZocKbspamo>. Acesso em: 3 fev. 2022.

Thiago Capella Zamboni/Arquivo da artista



"Foguete", poesia visual vernacular de Fábio de Sá.

Converse com os colegas e o professor sobre a condição única de cada corpo, que carrega o próprio potencial expressivo diante dos padrões e limites socialmente impostos. O roteiro de questões a seguir pode ajudá-lo a refletir sobre o assunto.

- Você alguma vez apreciou a um espetáculo de dança-teatro realizado por pessoas com deficiência física?
- Qual é sua relação com a cultura surda? Você conhece outros artistas surdos?
- Que dificuldades relacionadas ao corpo você acha que as pessoas enfrentam quando desejam construir uma trajetória artística? Em sua opinião, essas dificuldades são as mesmas para todos? Por quê?
- Existe alguma parte de seu corpo de que você gosta mais? Alguma parte de seu corpo o incomoda? Por quê?
- Você sabe fazer algum gesto engraçado e incomum com seu corpo, como mexer a orelha, encostar a língua na ponta do nariz ou produzir algum som?
- Qual é a diferença entre ter um corpo e ser um corpo?
- O que pode cada corpo?

89

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Imaginar as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência é um exercício de alteridade para os estudantes que não têm deficiência e um exercício de expressão para os estudantes com deficiência. Estimule o debate nessa direção, levando os estudantes a um olhar humanizado para a condição do próximo. Caso na turma haja estudantes com algum tipo de deficiência, peça-lhes que relatem como é seu dia a dia; instigue-os a tratar também das singularidades de sua condição.

Falar sobre o que gosta e o que incomoda no próprio corpo é delicado. Compartilhe com a turma as dificuldades de falar desse tema, acolhendo todas as falas, respeitando as diferenças e procurando estabelecer um olhar

positivo. Fale abertamente quando surgir um comentário preconceituoso, analisando como ele pode estar embasado em um padrão hegemônico de aparência. Debates como esse estão presentes em outros pontos deste volume, como no capítulo 2, em que se discutiu o padrão de beleza. Recupere momentos dessa discussão.

É comum que crianças e adolescentes já dominem um repertório de gestos idiossincráticos e engraçados. Explore coletivamente esses elementos, relacionando-os com a especificidade de cada corpo e com a arte, que pode explorar qualquer movimento.

Nas sociedades capitalistas, é bastante presente a ideia do corpo como posse, um objeto que se pode ter

► e transformar até que corresponda ao padrão. Trata-se de uma dissociação de mente e corpo, pensamento e ação, como se o sujeito fosse apenas seus pensamentos e o corpo, seu veículo. Mas, na mímica contemporânea, o corpo não só dispõe de um conjunto de sensações e percepções que lhe são próprias, mas também é pensamento. Isso abre espaço para uma relação mais afetiva com o próprio corpo, como parte daquilo que se é.

Invista na compreensão de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua com semântica, sintaxe e morfologia próprias. Dessa gramática própria da Libras surgem muitas características particulares da cultura surda. A expressividade do rosto e dos gestos e o ritmo na execução dos sinais são elementos expressivos dessa língua. A poesia visual vernacular é uma expressão poética dos gestos realizados na Libras. Se possível, assista com os estudantes a alguns poemas visuais vernaculares de Fábio de Sá. São vídeos curtos e bem divertidos. Reforce que todos os gestos são significantes, e pessoas com conhecimento em Libras podem fazer uma leitura ampliada dos poemas.

Caso haja algum estudante surdo na turma, construa um ambiente de interesse e acolhimento dos saberes que detém, investigando, sobretudo, sua relação com a cultura surda.

### Fábio de Sá

Poeta surdo, artista de visual vernacular (VV), ator, narrador, MC e professor de Libras na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e no Centro de Educação para Surdos Rio Branco, apresentou trabalhos de VV, na França (2017 e 2019), no Chile (2019), na Colômbia (2019) e no Brasil. O artista também ministrou *workshops* de VV na Costa Rica, na Colômbia, no Chile e em vários estados do Brasil.

**Mímica objetiva e mímica subjetiva****A BNCC nesta seção**

Os estudantes poderão identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral (EF69AR25).

A proposta deste capítulo é apresentar a expressividade do corpo na mímica, além da reprodução objetiva e da capacidade de expressar metáforas com o corpo. Ao trabalhar esta seção, aborde as técnicas de cada obra. Miqueias Paz, Deburau, Jiddu Saldanha e Jader Clown são exemplos de mímicos que trabalham predominantemente com mímica objetiva, enquanto Teatro del Silencio, Decroux, Denise Stoklos e Nacho Flores trabalham majoritariamente com mímica subjetiva. Ressalte que espetáculos de mímica contemporânea circulam entre a mímica subjetiva e a mímica objetiva com liberdade.

Nas orientações, exemplifique fisicamente os problemas descritos em cada uma das dicas. Por exemplo: ao falar da necessidade de empenhar o corpo no ato da mímica, demonstre um estado corporal que só se expressa no rosto com o corpo inerte.

**Mímica objetiva**

A mímica objetiva é o tipo mais comum no cotidiano; quando a turma brinca de mímica, desempenha um conjunto de gestos com significados objetivos. Por isso, a investigação das técnicas de mímica inicia-se com o repertório de mímica mais familiar aos estudantes, consistindo na reprodução de elementos concretos da realidade por meio da atuação, sem a abstração poética da mímica subjetiva.

Incentive cada uma das duplas a experimentar a gestualidade e construções corporais de maneira imaginativa (EF69AR29). Acompanhe os estudantes na leitura das dicas ao final da página, enfatizando alguns aspectos. Comente que há impulsos criativos que partem do corpo durante a cena, mas são facilmente censurados pelo pensamento racional. Reforce, portanto, a importância de confiar na intuição do corpo.

# Teoria e técnica

## Mímica objetiva e mímica subjetiva

Você viu neste capítulo que a mímica objetiva é aquela que procura demonstrar ações e situações concretas com diferentes técnicas. Viu também que a mímica subjetiva busca representar metáforas, sonhos, emoções e pensamentos, indo além da imitação de situações e objetos concretos.

**Mímica objetiva**

A sequência de fotografias a seguir apresenta um exemplo de mímica objetiva, em que a atriz representa o ato de puxar uma corda. Preste atenção no modo como ela usa a expressividade do corpo para desenvolver suas ações. Ao simular que está puxando uma corda e sendo puxada por ela, a atriz faz com que a ilusão do objeto aconteça por meio da relação entre seus gestos e o espaço vazio.

Esse modo de fazer mímica explora a ilusão do objeto no espaço. Por meio de ações físicas, os espectadores são levados a ter a ilusão de que o mímico está interagindo com um objeto ou lugar. Essas ações físicas são objetivas, o que significa que as representações são exatamente o que são: uma parede é uma parede, uma corda é uma corda. A mímica objetiva é ampla; entre suas práticas, está a pantomima.

Para sentir no corpo como uma mímica objetiva pode ser feita, você e os colegas vão participar de uma rápida experimentação.

Em dupla com um colega, crie duas cenas de mímica objetiva com duração de um a três minutos cada uma. As cenas devem ser construídas a partir da relação com um ou mais objetos imaginários.

Juntos, você e o colega devem definir os objetos com os quais preferem trabalhar. Tente interagir com os objetos e o conjunto da cena da maneira mais objetiva possível, imaginando como seu corpo reagiria se fossem reais.

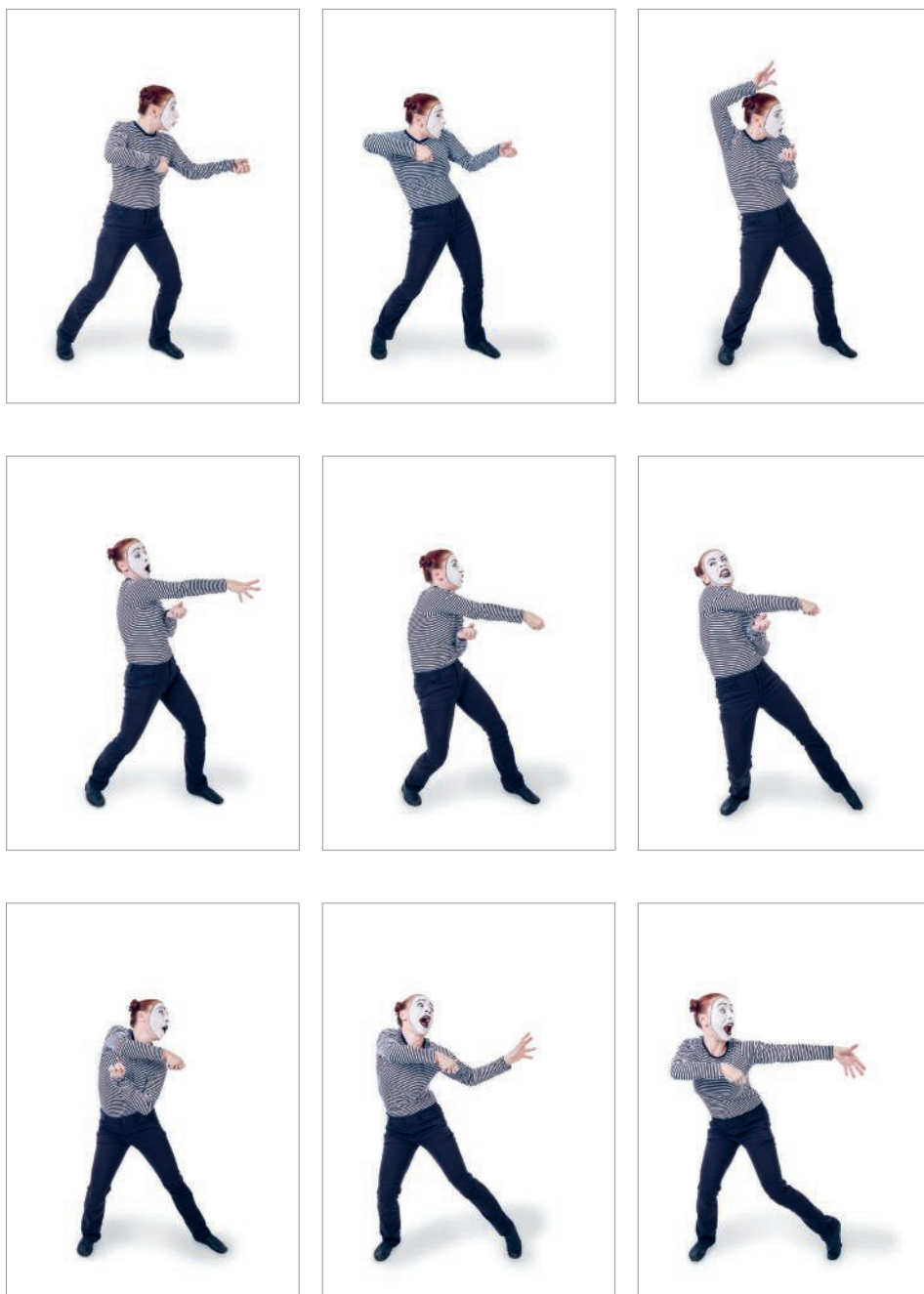
Veja no quadro algumas dicas para que você faça sua mímica com expressividade.

- **Pense com o corpo.** Não se censure. Quando tiver o impulso de fazer um gesto expressivo durante uma cena, faça-o. Às vezes, pensar demais impede que o corpo se expresse enquanto interpretamos. A mímica é um ato completo, em que corpo, pensamento e ação acontecem juntos. Lembre-se: corpo é pensamento.
- **Empenhe o corpo todo nas mímicas.** Perceba como estão seus pés, suas pernas, sua cabeça e, sobretudo, seu tronco durante suas ações. É comum que prestemos atenção no movimento das mãos e na expressão facial, esquecendo o restante do corpo. A mímica apoia-se em toda a sua expressividade corporal.
- **Os objetos têm peso.** Sempre que for se relacionar com a ilusão de um objeto concreto, represente com seu corpo o peso desse objeto o tempo inteiro. Até um fio de cabelo tem peso.
- **Visualize e interaja com o que está criando.** Trabalhe de modo sincero com as mímicas que está desempenhando. Se vai pegar um objeto na mímica, imagine que está vendo esse objeto na sua frente, interagindo com ele como se realmente estivesse ali. A imaginação é essencial para uma boa mímica.
- **Respeite a ilusão.** Se você criou um objeto de determinado tamanho e peso, mantenha essas características durante sua manipulação.

Durante a experimentação, o corpo inteiro deve participar das ações e é muito importante ter em mente o peso dos objetos e agir como se estivesse interagindo com algo concreto. Se sentir necessidade, questione em voz alta: Você está se expressando com o corpo inteiro?

Aponte quando a ilusão estiver sendo quebrada, com perguntas como: A bola está mudando de tamanho? Esse objeto não era pesado?





Fotografias: Mar de Palha/Arquivo da editora

Sequência de mímica objetiva apresentada por Bruna Longo, atriz e pesquisadora corporal.

A sequência de fotografias permite visualizar a totalidade do uso do corpo no gesto mimado objetivo. Procure pontuar isso durante a apreciação, estimulando os estudantes a observar como cada parte do corpo se mobiliza para construir a ilusão de que uma corda está sendo puxada.

Outro destaque importante nessa apreciação é a relação da atriz com a ação que executa e a expressividade do que sente enquanto puxa a corda: começa de maneira curiosa, fica bastante determinada, empreende muito esforço, para finalmente voltar ao ponto de alívio. Essa relação viva do mímico com a situação é parte importante da mímica objetiva.

Por fim, ressalte o figurino utilizado pela atriz, inspirado na imagem que se tornou comum para a mímica clássica, caracterizada pelo rosto pintado de branco e pela camisa listrada.

### Bruna Longo

As sequências de fotografias de mímica objetiva e mímica subjetiva foram executadas por Bruna Longo (1979), atriz, pesquisadora corporal, diretora de movimento e educadora. Mestre em Movement Studies pela Universidade de Londres, Reino Unido, foi membro da Cia. da Revista, de São Paulo, e colaborou com a companhia dinamarquesa Odin Teatret, dirigida por Eugenio Barba, entre outras.

## Mímica subjetiva

A mímica subjetiva é abstrata e tem sua conceituação e sua realização associadas a um campo amplo, aberto a inúmeras criações e leituras. A apreensão da sequência da corda, agora mimada em uma chave subjetiva, possibilita a observação em detalhe dessa modalidade expressiva.

Destaque aos estudantes que a expressão da atriz no primeiro fotograma é exatamente a mesma do primeiro fotograma da mímica objetiva. Essa similitude é proposital: o ponto inicial da partitura de puxar a corda é o mesmo nos dois exemplos. Essa comparação auxilia na compreensão das diferenças entre as técnicas abordadas.

Ressalte a utilização completa do corpo nos dois procedimentos. As expressões nas duas dinâmicas são bem distintas. Nessa sequência, a expressão da atriz é mais densa; é possível notar certa dureza e profundidade em seu rosto e seu corpo, até chegar a uma leveza final. Essa expressividade garante carga subjetiva ao gesto, uma atmosfera própria desse tipo de mímica.

## Mímica subjetiva

Nas primeiras imagens da sequência na página a seguir, você pode ver novamente a atriz se relacionando com uma corda. Note que não se trata da demonstração de uma ação concreta (como era o caso no exemplo trabalhado anteriormente), pois existe a expressão de um estado emocional nessa ação.

No instante seguinte, é possível notar que esse objeto se transforma, e a artista passa a puxar a corda, como se carregasse todo o peso do mundo. Em seguida, é como se o objeto fosse absorvido pelo corpo da atriz e finalmente transformado em um gesto corporal que se assemelha a um voo e remete à ideia de liberdade.

A sequência da corda, nesse caso, expressa sentimentos e emoções que vão além da elaboração de gestos que podem criar a ilusão do objeto concreto.

Esse modo de fazer mímica explora a sensibilidade e as emoções. Quando um mímico faz uma mímica subjetiva, busca expressar com a linguagem do corpo um sentimento ou uma sensação. Os gestos passam a ser subjetivos, carregados de metáforas e expressões pessoais.

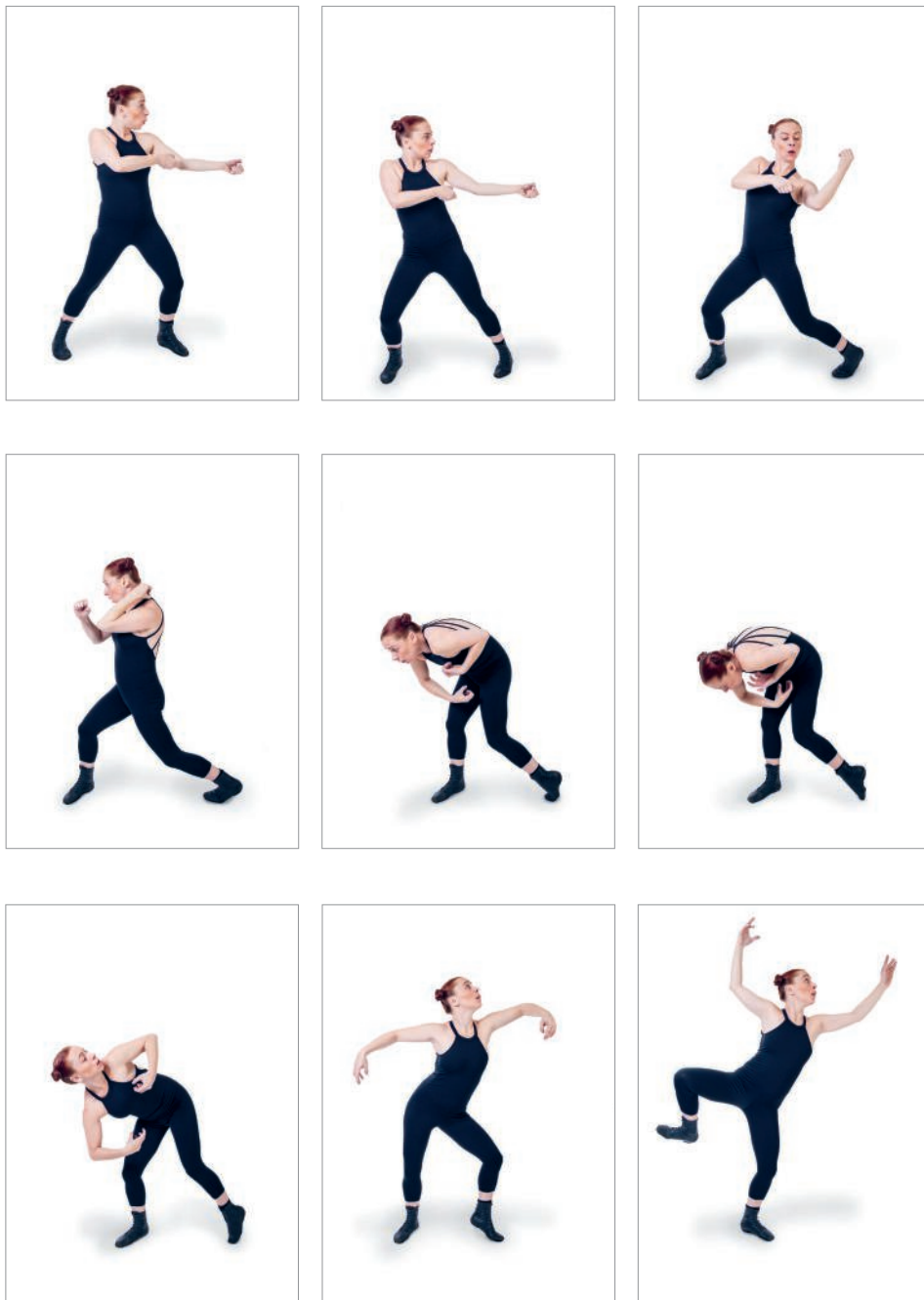
Para sentir no corpo como a mímica subjetiva pode ser feita, você e os colegas vão participar de mais uma experimentação.

Em dupla com um colega, crie uma cena de mímica subjetiva com duração de um a três minutos. Para elaborar essa cena, você e o colega podem pensar em sentimentos que gostariam de expressar ou procurar inspiração em obras de arte de outras linguagens. É possível, por exemplo, escolher uma obra de arte visual ou uma música instrumental que já tenham visto no livro ou em outro contexto.

Durante a cena, procure expressar por meio da linguagem corporal os sentimentos que escolheram trabalhar ou as emoções que a obra escolhida desperta em você. Leve em consideração as dicas anteriormente apresentadas nesta seção e as dicas que estão a seguir.

Ao final, faça uma roda de conversa com os colegas e o professor para compartilhar suas impressões sobre o exercício.

- **Comprometa-se com o que está criando.** Durante uma mímica subjetiva, cada movimento é preenchido por uma intenção metafórica, o que quer dizer que o mímico está criando um sentido simbólico para o desenhar de suas ações físicas. Quando escolher os movimentos, pense: O que você está comunicando em cada instante, em cada gesto de sua mímica subjetiva? Que metáforas você está construindo?
- **Faça movimentos com características variadas.** Procure fazer movimentos que auxiliem na criação de suas mímicas subjetivas, relacionando suas características – como rápido, lento, pesada, leve ou tremido – com as metáforas ou os sentimentos que você quer expressar. Por exemplo, se o que deseja expressar é alegria, que tipos de movimento remetem a isso? Leveza, agitação? Então sua mímica subjetiva de alegria deve se apoiar em movimentos leves e ágeis.
- **Crie imagens.** As imagens metafóricas são essenciais para uma sequência de movimentos de uma mímica subjetiva. Por exemplo, se o objetivo é criar uma mímica subjetiva com inspiração em uma música instrumental que lembre uma tempestade, utilize essa imagem da tempestade para elaborar seus movimentos. Que movimentos podem fazer seu corpo expressar uma tempestade metaforicamente? Que tipos de movimento uma tempestade teria?
- **Deixe a poesia do corpo fluir.** Durante a criação de uma mímica subjetiva, é importante se deixar levar pelo instinto criativo próprio do corpo, seguindo o fluxo da ação poética que está acontecendo. Às vezes, a mente pode impedir o corpo de seguir esse estado de criação fluida. Embarque em sua criação: corpo é poesia.



Fotografias: Mar de Palhaço/Grupo de editores

Sequência de mímica subjetiva apresentada por Bruna Longo.

Dê ênfase à relação subjetiva com o objeto corda. No início da sequência, o objeto é imitado em sua existência, em termos objetivos (com peso e tamanho). Mas, a partir do quinto fotograma, ocorre uma transformação radical – a corda deixa de existir objetivamente e é interiorizada pela atriz, que passa a expressar um sentimento de carregar um peso gigantesco, o “peso do mundo”, antes de transmutá-lo em leveza e voo (proposta poética dessa partitura subjetiva). Note que, apesar da abstração, existe consciência da metáfora na composição, uma proposta poética que se constrói com a partitura, ancorada na expressão da atriz – nesse caso, uma corda que se transforma no peso do mundo para depois se transformar em liberdade.

Chame a atenção da turma para a mudança no figurino da atriz. Diferentemente da primeira sequência, aqui o figurino responde a certa neutralidade, carregado de cores escuras que apenas desenhem o corpo da atriz.

Durante a experimentação, incentive os estudantes a traduzir em movimentos e expressões físicas os debates, como em um jogo sinestésico. Se determinado quadro abstrato provoca a sensação de confusão, como fazer um movimento físico que expressa poeticamente essa confusão? Se determinada música instrumental dá a sensação de notas “caindo”, como traduzir isso para o corpo?

Essa é uma dinâmica de criação poética afetiva, e não de racionalização do abstrato. Corpo é pensamento, bem como sensibilidade, e existe um campo a ser explorado a partir do protagonismo expressivo do corpo. É esse campo, mais precisamente a capacidade de criar poesia e abstração através dele, que está focado nesta dinâmica.

**A BNCC nesta seção**

Os estudantes vão explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (EF69AR26), investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo (EF69AR28), experimentar a gestualidade e as construções corporais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico (EF69AR29) e, por fim, compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em estímulos, caracterizando personagens, considerando a relação com o espectador (EF69AR30).

**Gestos de um dia qualquer**

1. Reforce aos estudantes que a inspiração para essa cena é a rotina. Solicite que, como experimentação, tentem reproduzir sua rotina ao acordar, mas fazendo tudo com ações físicas mimadas, isto é, com mímica objetiva. Quando sentir que a turma está mais à vontade, avise que a cena não precisa reproduzir fielmente as ações rotineiras, mas cada um tem liberdade para acrescentar elementos ou exagerar situações, contanto que não se percam o tema proposto e a objetividade da mímica.
2. O tema do mímico atrasado foi explorado em diferentes quadros, como os de Miqueias Paz e Jiddu Saldanha. Se julgar oportuno, selecione e compartilhe esse repertório com a turma.
3. O modo como o mímico reage ao engano é determinado pela própria natureza do personagem. Se, por exemplo, o estudante criou um mímico muito irritado, incentive-o a partir dessa característica para criar a reação. O mímico pode chorar de maneira caricatural e exagerada e ir embora. Ou pode resolver ir até o parque, muito feliz. Ou dormir na frente da escola, de tão cansado.
4. Reforce a importância de ensaiar a apresentação até estar seguro com as cenas. Ensaiar não é mera repetição, mas uma pesquisa ativa de criação. Cada passagem de cena é uma oportunidade de descobrir maneiras de torná-la mais interessante, divertida. Por isso, incentive os estudantes a buscar a consciência de como está a expressão do corpo a cada momento, refletindo sobre suas escolhas e suas execuções. Também, quando o mímico está em cena, deve buscar a verdade das situações. O desafio técnico, a imaginação e a ludicidade são essenciais para a mímica.

# Atividades

✕ Não escreva no livro.

Registre e guarde na pasta digital de Arte/Corpo.

## Gestos de um dia qualquer

Relembre as atividades em que observou gestos cotidianos e realizou uma ação física significativa. Agora você vai pesquisar e criar uma cena de mímica contemporânea cômica, feita de três cenas!

- 1 **Imagine uma cena de mímica com este tema: acordando atrasado para a escola. Elabore a cena pensando nos seguintes aspectos.**
  - A cena deve ter começo, meio e fim.
  - Invente movimentos inspirado nas ações que você realiza para ir à escola, mas utilizando a mímica, com exagero, criatividade e humor.
  - Pense nos objetivos do personagem ao acordar. Você pode imaginar que ele está muito atrasado, tem pressa, precisa se arrumar rapidamente para não perder a hora. Como devem ser os movimentos, nesse caso?
  - Crie cenicamente os objetos todos de que o personagem vai dispor, imagine os espaços por onde ele vai agir, as roupas que ele vai vestir. Busque dar materialidade a esses elementos utilizando apenas seus movimentos.
- 2 **A segunda cena é o deslocamento até a escola. O personagem sai de casa e caminha em direção à escola, avançando para alcançar seu objetivo.**
  - No deslocamento, pode haver imprevistos, acontecimentos absurdos, que atrapalham a trajetória do mímico.
  - Se o personagem estiver atrasado, como expressar a pressa e o desejo para chegar logo? Como expressar que ele está caminhando rapidamente?
  - Lembre-se de que o ambiente está mudando, o mímico não está mais em casa, mas andando por um espaço mais amplo.
  - Durante a atuação, você não deve sair do espaço de cena: são os seus movimentos que precisam comunicar a caminhada.
  - A segunda cena termina com a chegada na escola. O objetivo do personagem era esse. Como ele deverá se sentir, então? Como expressar a satisfação e o alívio por ter alcançado seu objetivo?
- 3 **A terceira cena é o encerramento. O mímico chega apressado na escola, mas percebe que é sábado e não tem aula!**
  - Crie o desfecho: ao perceber que se enganou, como deve ser a reação do mímico? Quais são os melhores movimentos para expressar essa reação?
- 4 **Com as cenas prontas, reúna-as na mesma sequência e ensaie quantas vezes for necessário. Repita até sentir desenvoltura para interligar todos os quadros.**
- 5 **Organize uma apresentação das cenas com os colegas. Cada estudante deve apresentar sua cena para a turma.**

Terminadas as apresentações, converse com os colegas e o professor, considerando o roteiro a seguir.

- Quais foram as dificuldades para criar sua mímica? Como você escolheu as ações que iria realizar?
- Das cenas apresentadas pelos colegas, qual chamou mais a sua atenção?
- O corpo é capaz de expressar significados que não cabem nas palavras?

2 **Jogos teatrais:**  
Expressão corporal

5. É possível utilizar um auditório ou um espaço amplo, como um pátio ou uma quadra, organizado entre espaço de cena e espaço de plateia. Outra possibilidade é organizar a sala de aula, afastando as carteiras. Se possível, separe trilhas sonoras, de preferência instrumentais. Antes da mostra, comente sobre a importância de uma plateia atenta e participativa, com disposição e generosidade.

Converse coletivamente sobre as dificuldades, explorando os critérios de cada um para selecionar as ações. Peça a cada um que narre o próprio processo criativo, o que favorece a consciência sobre o ato. Para comentar as cenas, tente uma aproximação positiva, pedindo aos estudantes que qualifiquem e justifiquem do que gostaram. Foi a qualidade técnica que chamou a atenção? O tema? A criatividade das soluções? Retome a perspectiva da poesia do corpo, considerando as características e as possibilidades únicas de comunicação da expressão corporal.



## Ciclo da vida

Nesta atividade, você vai explorar uma sequência poética usando a mímica contemporânea. A proposta é criar uma cena de mímica com o tema “ciclo da vida”.

- 1 Crie cinco imagens corporais, uma para cada etapa do ciclo: nascimento, infância, maturidade, envelhecimento e morte. Nessa primeira etapa, pense em imagens estáticas, congeladas, como em uma fotografia. Elas devem ser precisas para que você consiga repeti-las quando necessário.
- 2 Agora, invente uma maneira de passar de uma imagem a outra, começando com a do nascimento. Partindo da composição corporal que você inventou para o nascimento, que movimentos você pode fazer até chegar à imagem da infância?
- 3 Defina uma sequência de movimentos que preencha o ciclo da vida inteiro, transitando pelas cinco imagens. Repare que, conforme você estabelece um fluxo de movimento, já não haverá imagens estáticas. As imagens estarão transitando entre as etapas. Repita a sequência até fixar a dinâmica de todos os seus momentos.
- 4 Para terminar, todos vão apresentar e apreciar as sequências criadas. A turma deve se organizar em dois grandes grupos. O primeiro grupo se apresenta, com cada integrante fazendo sua sequência, enquanto o segundo grupo assiste. Depois, inverte-se: o primeiro grupo torna-se plateia enquanto o segundo grupo faz a apresentação.

- Você não precisa necessariamente representar um bebê ou um velhinho através da mímica durante a atividade. Deixe a poesia do corpo guiar sua composição, criando imagens e metáforas corporais que expressem nascimento, infância, maturidade, envelhecimento e morte.
- Crie as imagens estáticas com precisão, memorizando cada detalhe das composições.
- Ensaie até que os movimentos possam fluir de uma imagem à outra, como em uma coreografia.

Ao final da atividade, converse com os colegas e o professor seguindo este roteiro.

- Você sentiu dificuldades para criar as imagens dos estágios do ciclo da vida? O que você fez para superá-las?
- Como você criou os movimentos para transitar de uma imagem para outra?
- Em que momento as imagens deixaram de ser estáticas e passaram a fazer parte de um movimento contínuo?
- Qual foi a sensação de assistir à apresentação do grupo? Qual foi o efeito do conjunto, ou seja, das cenas acontecendo uma ao lado da outra, ao mesmo tempo?
- Você sentiu que fez poesia com o corpo? Observou a poesia do corpo de alguém?
- O que você aprendeu sobre as possibilidades que o corpo tem de se comunicar e fazer poesia?

95

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### ▶ **Jogos teatrais: Expressão corporal**

Para complementar as atividades desenvolvidas no capítulo, compartilhe com os estudantes o vídeo *Jogos teatrais: Expressão corporal*, que traz dois jogos teatrais para realizar com a turma. O primeiro é o “jogo de escultor e estátua”, em que os estudantes, organizados em duplas, devem moldar estátuas vivas uns com os outros, explorando a expressão corporal dos colegas de maneira estática. O segundo jogo retoma a atividade de sinestesia realizada no início deste capítulo, aprofundando a dinâmica do “jogo do espelho” e explorando outras qualidades de movimento e ação. Os jogos teatrais sugeridos nos vídeos devem ser realizados antes das atividades apresentadas no livro, servindo de aquecimento.

Sugerimos que você assista ao vídeo com a turma em partes, realizando cada jogo teatral imediatamente depois da sua apresentação. Durante a apreciação, destaque as diferenças das qualidades de movimento exercidas pelo elenco quando realiza as dinâmicas lúdicas, ampliando a percepção e o repertório dos estudantes ao se relacionarem com a expressão corporal.

A condução do narrador do vídeo serve de inspiração para que você possa conduzir os jogos teatrais na sala de aula, com termos e indicações que podem ser replicados para os estudantes enquanto eles experimentam na prática as dinâmicas apresentadas.

## Ciclo da vida

Conduza a experimentação passando cada etapa com os estudantes. As cinco imagens do ciclo da vida têm de se estabelecer de maneira autônoma. Conduza a criação das imagens coletivamente. Quando a turma chegar a uma posição bem construída, passe então à criação da próxima. Ao final, retome as imagens já criadas.

Com todas as imagens prontas, inicie a investigação das transições entre elas. Não há uma maneira única de encontrar esse movimento. A qualidade dele é que vai dar origem à poesia da cena.

De início, peça aos estudantes que congelem no ponto de chegada durante alguns instantes assim que completarem a transição. Depois, solicite fluência até que não sejam vistas mais imagens estáticas, mas perceba-se uma coreografia.

Fale sobre a importância do público, pois, sem ele, não existe teatro, e a investigação se prejudica. Lembre aqueles que estão na plateia de que, no momento seguinte, estarão em cena.

Antes de iniciar a prática, repasse as etapas do exercício esclarecendo as dúvidas. Como toda a turma vai pesquisar ao mesmo tempo, esse momento inicial é importante.

Por fim, faça uma avaliação coletiva da atividade. Trabalhe com as questões desta página para conduzir uma conversa informal, buscando deixar os estudantes à vontade para se manifestar. A conversa de avaliação não deve ser encarada mecanicamente, portanto faça as adaptações que julgar pertinentes de acordo com as necessidades da turma.

DANÇAS E RITMOS PELO BRASIL

O objetivo deste capítulo é apresentar aos estudantes distintas manifestações da dança e dos ritmos brasileiros, buscando identificar algumas de suas características. Comunidades de norte a sul do Brasil se reúnem em danças e músicas que têm origens em diferentes matrizes da cultura brasileira.

O título do capítulo utiliza o termo “ritmos” porque essa palavra tem uma ampla definição no campo da música. Muitas vezes, a palavra é empregada para elencar elementos musicais que descrevem as relações de tempo na música. Entretanto, um uso comum do termo designa gêneros musicais que estão à margem dos eixos do mercado fonográfico. Alguns desses gêneros foram gravados e registrados em estúdio, mas, muitas vezes, não têm um apelo amplo de mercado. Nesse sentido, a palavra “ritmos” diferencia esses gêneros daqueles com alcance comercial mais claro.

**Competências da BNCC neste capítulo**

- Gerais – 1, 3, 4, 5, 8 e 9.
- Específicas de Linguagens – 1, 2, 3 e 5.
- Específicas de Arte – 1, 3, 4, 7 e 9.

**Habilidades da BNCC neste capítulo**

- Dança: Contextos e práticas (EF69AR09) | Elementos da linguagem (EF69AR10, EF69AR11) | Processos de criação (EF69AR12, EF69AR13, EF69AR14, EF69AR15).
- Música: Contextos e práticas (EF69AR16, EF69AR18, EF69AR19) | Elementos da linguagem (EF69AR20) | Materialidades (EF69AR21) | Notação e registro musical (EF69AR22) | Processos de criação (EF69AR23).
- Artes Integradas: Contextos e práticas (EF69AR31) | Matrizes estéticas e culturais (EF69AR32) | Processos de criação (EF69AR33) | Patrimônio Cultural (EF69AR34) | Arte e tecnologia (EF69AR35).

# 5 DANÇAS E RITMOS PELO BRASIL

Ubirajara Machado/Ohar Imagem



Grupo de dança de marabaixo, Macapá (AP), 2015.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

**TCTs NESTE CAPÍTULO**

Este capítulo traz como tema de estudo as danças e os ritmos do Brasil. Ao longo do capítulo, nas seções **Painel**, **Conversa de artista**, **Mundo ao redor** e **Hora da troca**, os estudantes vão conhecer e refletir de forma crítica sobre as danças urbanas e a diversidade cultural do Brasil, abordando os Temas Contemporâneos Transversais:

- Multiculturalismo – Diversidade Cultural;
- Multiculturalismo – Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

**PROFESSORES EM PARCERIA**

Este capítulo pode ser trabalhado em parceria com os componentes curriculares Arte, Educação Física e História.

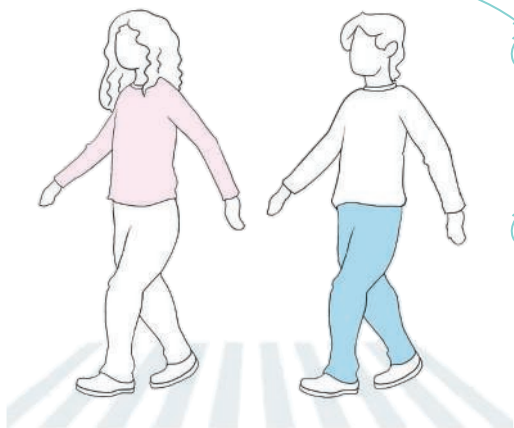
**Educação Física**

Os temas abordados no capítulo contemplam também habilidades previstas nos objetos de conhecimento dedicados às danças urbanas para Educação Física no 6o e no 7o ano do Ensino Fundamental, que apontam para experimentação, fruição e identificação das danças urbanas, estratégias para aprendê-las e valorização dos significados simbólicos atribuídos a elas pelos diversos grupos sociais.

# Aprender com os sentidos

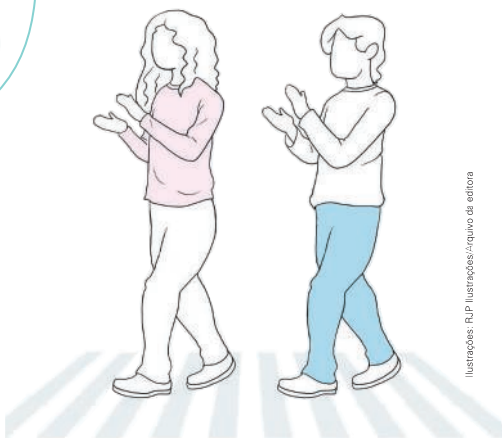
Você vai andar com os colegas para entender a pulsação.

- 1 Abra espaço na sala de aula e forme uma roda com todos os colegas.
- 2 Cada um deve escolher um colega para formar uma dupla. As duplas devem se posicionar lado a lado na roda. Um dos integrantes de cada dupla será o líder e o primeiro a se movimentar.



- 3 O líder começa a caminhar em linha reta em direção à extremidade da roda. Ele deve ser seguido por seu parceiro, que precisa sincronizar o passo com o do colega, ou seja, ambos devem dar os passos ao mesmo tempo.

- 4 O líder deve escolher com qual pé começará a caminhada e andar de forma regular. Os dois farão juntos o trajeto de ida e de volta, lado a lado.



Ilustrações: RUP Ilustrações/Arquivo de editores

- 5 Quando tiverem chegado à posição inicial, devem repetir o processo, agora começando com o outro pé.
- 6 Nessa rodada, a dupla e toda a turma batem palmas sempre que o pé direito do líder tocar o chão.
- 7 A dupla pode experimentar andar mais rápido ou mais devagar. A turma deve observar se fica mais fácil ou mais difícil bater as palmas com a alteração de velocidade.

Como foi bater palmas em sincronia com o movimento corporal do colega?

97

## APRENDER COM OS SENTIDOS

A proposta desse exercício é despertar a conexão entre o corpo em movimento e a pulsação. Além disso, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver a habilidade de imitar o movimento do outro. Essas duas práticas estão presentes na música e na dança. E o processo de aprendizagem dessas duas linguagens acontece por meio da reprodução de movimentos corporais. Quem está aprendendo segue aquele que já sabe e assim aprende os passos das danças e os ritmos dos instrumentos. Primeiro, verifique se uma dupla inicia a proposta espontaneamente. Se isso não ocorrer, convide uma dupla para atravessar a roda. É importante criar um ambiente de respeito à dupla, já que seus componentes estarão mais expostos, no centro das atenções. Alguns estudantes podem se sentir desconfortáveis com o olhar da turma. Ainda que simples, essa atividade trabalha a lateralidade, a coordenação dos movimentos de caminhar e bater palmas, a escuta do grupo e a integração entre os movimentos de dois estudantes, que podem ter alturas e passos de diferentes tamanhos. Aponte o que pode ser aprimorado para que consigam realizar a atividade. Se considerar oportuno, altere os líderes ou mesmo convide outros estudantes para compor a dupla.

### Para ampliar o conhecimento

- Esse exercício é inspirado na atividade de pré-passo do método de educação musical O Passo. Para saber mais, acesse o site da instituição, disponível em: <https://www.institutodopasso.org/> (acesso em: 12 maio 2022).
- Assista também ao vídeo "O conceito de posição e notação corporal", do método O Passo, no canal oficial do instituto, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rJUKk62Y1U> (acesso em: 12 maio 2022).

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## ► História

Muitas das manifestações artísticas apresentadas na seção **Painel** têm matriz afro-brasileira; assim, é possível que os componentes de Arte e História trabalhem na perspectiva de recuperar os debates que envolvem a diáspora africana. Os temas abordados no capítulo contemplam habilidades previstas nas unidades temáticas de História do 6<sup>a</sup> e do 7<sup>a</sup> ano dedicadas ao trabalho e à forma de organização social e cultural, bem como às lógicas comerciais e mercantis da modernidade.

## APROXIMANDO DO TEMA

### Música, dança e identidade

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão analisar criticamente usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR16) e também pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros (EF69AR09).

Esta seção apresenta o tema que orientará o capítulo e objetiva despertar o interesse dos estudantes. As perguntas ao final da seção buscam aproximá-los do tema. Sinta-se à vontade para propor outras perguntas e trazer outros exemplos para enriquecer esse momento de troca com a turma.

#### Ateliê de perguntas

1. Incentive os estudantes a compartilhar experiências de fazer arte em espaços públicos da cidade. Verifique se algum deles tem experiência com grupos de música ou dança. É possível que identifiquem algumas das manifestações ou que mencionem outras diferentes das imagens. Ajude-os a compreender a variedade da arte no Brasil.
2. Encoraje os estudantes a refletir de modo amplo, isto é, reconhecendo o significado que a música e a dança assumem na vida deles e no entorno. Esse é um momento oportuno para introduzir a ideia de que as identidades da sociedade em que se inserem se constituem por meio de bens simbólicos, enfatizando o papel da arte e da cultura nessa construção.
3. Caso os estudantes tenham dificuldades para perceber essa relação, volte às imagens do capítulo e peça que observem a postura e os movimentos dos músicos. Pode ser divertido para o grupo, por exemplo, fazer mímicas, simulando que estão cantando ou tocando um instrumento, para que percebam o uso do corpo nessas ações.
4. Acolha as diferentes respostas, mas peça aos estudantes que tentem imaginar e descrever verbalmente as características de uma dança sem música.
5. Você pode criar uma lista na lousa reunindo as perguntas mais relevantes da turma. Busque agrupá-las por temas e elimine as questões repetidas.

# Aproximando do tema

## Música, dança e identidade

Por meio da dança e da música, as pessoas se unem e demonstram que fazem parte de um mesmo grupo. Basta pensar na roda, formação muito comum em várias manifestações culturais brasileiras. Na ciranda, por exemplo, a dança acontece em roda, com os músicos no centro dela cantando e improvisando versos, de modo que todos se vejam e dela participem.

A música e a dança têm forte ligação com a identidade de um povo, de uma região ou de um país, pois são ensinadas de geração em geração. É importante lembrar que as tradições e identidades são vivas e, por isso, transformam-se com o passar do tempo.

A cultura brasileira é riquíssima. Existe uma expressiva variedade de danças, ritmos e festas comemorativas nas regiões do país. Por exemplo, a chimarrita e o fandango são característicos do Sul; o jongo, o cururu e a catira predominam no Centro-Oeste e no Sudeste; o frevo e o coco são comuns no Nordeste; e o carimbó é próprio do Norte.

Rubens Chaves/Pulsar Imagens



Apresentação de catira na Festa do Divino Espírito Santo. São Luiz do Paraitinga (SP), 2014.

#### EXPLORE

A Encontroteca é uma biblioteca virtual que reúne material audiovisual de manifestações culturais das regiões do Brasil. Disponível em: <https://www.encontroteca.com.br/encontroteca>. Acesso em: 7 fev. 2022.

✖ Não escreva no livro.

#### Ateliê de perguntas

➡ Depois de observar a imagem de abertura do capítulo, fazer a atividade de caminhada em dupla e ler o texto, forme um grupo com os colegas e converse sobre as questões a seguir.

1. Observe novamente as fotografias de marabaixo e de catira. Essas imagens trazem alguma lembrança pessoal para você? Qual?
2. Como é sua relação com a música e com a dança? Qual dessas artes expressam quem você é? Como é a relação das pessoas da comunidade onde você vive com essas linguagens?
3. Você percebe quais movimentos corporais são necessários para fazer música? Como você descreveria esses movimentos?
4. Você acha que é preciso música para dançar? Como seria uma dança sem música?
5. Você tem curiosidade sobre dança ou música? O que você perguntaria a dançarinos e músicos? Faça uma lista com esses temas.

## Danças e ritmos brasileiros

Neste **Painel**, você vai conhecer manifestações da cultura brasileira nas quais a música e a dança estão profundamente conectadas.



Cris Isidoro/cervo da fotógrafa

A dança e a música podem reunir e divertir uma comunidade, mas também são modos de resistência. O jongo ou caxambu teve origem nas culturas africanas da região que hoje são os países República Democrática do Congo e Angola. Entre os séculos XVI e XIX, milhões de pessoas vieram de lá escravizadas para trabalhar em engenhos e fazendas no Brasil. O jongo esteve presente em comunidades quilombolas e influenciou a formação do samba no Rio de Janeiro.

No jongo, os participantes tocam tambores, batem palmas e dançam em roda. A música do jongo é formada pelos “pontos”, canções cujas letras apresentam enigmas e desafios. No passado, os enigmas escondiam protestos contra a escravidão ou zombarias contra os fazendeiros. A memória da resistência à escravidão se mantém viva no corpo e na voz dos jongueiros, ligando-os ao passado de seus ancestrais africanos.

3))) Você gosta de decifrar enigmas? Ouça a música “Caxinguelê”, interpretada pelo grupo Jongo da Serrinha (Jongo da Serrinha, Grupo Cultural Jongo da Serrinha, 2002). Sobre o que você acha que ela está falando?

Grupo Jongo da Serrinha, em Rio das Ostras (RJ), 2019. No centro, Tia Maria do Jongo (1920-2019), uma das mais antigas jongueiras do grupo.

### EXPLORE

O Pontão de Cultura do Jongo/ Caxambu é uma iniciativa da Universidade Federal Fluminense (UFF) que reúne quinze comunidades jongueiras e desenvolve propostas para fortalecê-las. Conheça um pouco mais esse projeto no site. Disponível em: <http://www.pontaojongo.uff.br/>. Acesso em: 7 fev. 2022.

99

### Tia Maria do Jongo

Maria de Lourdes Mendes, conhecida como Tia Maria do Jongo, nasceu no Rio de Janeiro e, filha e neta de escravizados, cresceu assistindo a rodas de jongo, já que as crianças não podiam participar delas. Em 1977, foi convidada por Mestre Darcy para entrar no grupo Jongo da Serrinha. Também compôs pontos de jongo e cantava em apresentações.

Ao ouvir com os estudantes a música “Caxinguelê”, interpretada pelo grupo Jongo da Serrinha, chame a atenção para o clima de suspense, no início da música, criado pela percussão e pelas onomatopeias do coro, que imitam os sons de animais. Ressalte também o jogo entre a voz da cantora e a percussão de atabaques, de um lado, e a resposta das palmas e do coro de vozes femininas, de outro.

### Danças e ritmos brasileiros

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas (EF69AR09). Também explorarão elementos constitutivos do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea (EF69AR10), e investigarão danças coletivas de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo (EF69AR13). Analisarão criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR16), e reconhecerão e apreciarão o papel de músicos e grupos de música brasileiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais (EF69AR18). Além disso, identificarão e analisarão diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical (EF69AR19).

Deixe que os estudantes observem as imagens da seção livremente, detendo-se naquelas que mais lhes chamam a atenção. Ajude-os a construir relações entre as imagens e o tema.

Converse com a turma sobre as estratégias utilizadas pelos negros escravizados para preservar sua cultura por meio da dança, da poesia e da música e sobre como essas práticas os ligavam, de algum modo, às culturas africanas de seus ancestrais. Se possível, conte com a colaboração do professor de História para abordar aspectos da história da África e dos negros no Brasil.

O **jongo** formou-se entre os africanos escravizados que trabalhavam nas fazendas do Sudeste brasileiro e, ainda hoje, é cantado e dançado em comunidades das zonas rurais e urbanas fluminense e paulista. Com o fim da escravidão, em 1888, muitos negros libertos que trabalhavam no vale do Paraíba buscaram melhores condições de vida nas cidades, em especial no Rio de Janeiro. Com isso, o jongo chegou à então capital brasileira. Pesquisadores acreditam que o contato do jongo com o samba de roda dos afrodescendentes vindos da Bahia originou o samba, no início do século XX. ▶

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

▶ Essas famílias continuaram a dançar o jongo em novos redutos, como os morros de São Carlos, Salgueiro, Mangueira e Serrinha. Mas, com a intensificação da urbanização, a formação da indústria cultural brasileira e a morte dos velhos jongueiros, o jongo foi desaparecendo de muitas comunidades cariocas.

O Jongo da Serrinha foi organizado na década de 1960 por antigos jongueiros, como Mestre Darcy Monteiro, que convidou jongueiras como Vovó Teresa, Djanira, Tia Maria da Grota e Tia Eulália para criar o grupo.

#### Para ampliar o conhecimento

• A Casa do Jongo fica no bairro de Madureira, no Rio de Janeiro. Visite o site da instituição, disponível em: <http://museu.jongodaserrinha.org/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

• No programa da série *Danças brasileiras*, do Canal Futura, Antonio Nóbrega mostra a história do Jongo na Serrinha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jXbEhFrNXMM&list=PL4ADDF4C816E80CF5&index=10>. Acesso em: 12 maio 2022.

O cortejo do **maracatu** de baque virado ou nação é composto de personagens da corte do rei e da rainha, como o príncipe, a princesa, o duque, a duquesa, o embaixador e o escravo, que leva um grande guarda-sol para proteger os reis. Uma boneca de pano chamada calunga, que representa uma divindade do mundo espiritual, é levada pelas damas de paço.

Alfaias, caixas de guerra, gonguês e abês são instrumentos de percussão que acompanham cantos de origem africana. Eles também são usados em outras manifestações culturais e são conhecidos por nomes diferentes: o abê ou agbê, como é conhecido no maracatu nação do Recife, é também chamado de afoxé ou xequerê. As loas são cantadas uma primeira vez sem o acompanhamento de todos os instrumentos.

O maracatu rural ou de baque solto é considerado mais recente. De acordo com pesquisadores, teria surgido na segunda metade do século XIX em comunidades no entorno dos engenhos de açúcar, na Zona da Mata pernambucana. Durante o século XX, chegou ao Recife e difundiu-se para outras partes do país por meio da migração de trabalhadores.

Os integrantes do maracatu rural fazem uma peregrinação pelas cidades e vilas da vizinhança na época do Carnaval. Com sua vestimenta bordada com vidrilhos e lantejoulas e sua cabeleira de papel-celofane, o caboclo de lança vai abrindo espaço



Caboclos de lança em cortejo de maracatu rural. Olinda (PE), 2020.



A rainha e o rei do Maracatu Palmeira Imperial em um cortejo de maracatu nação. Paraty (RJ), 2016.

O maracatu originou-se entre os trabalhadores das fazendas de cana-de-açúcar (a maioria escravizados), em Pernambuco, na época em que o Brasil era colônia de Portugal. Trata-se de um gênero musical, uma dança e uma festa.

No maracatu nação, ou maracatu de baque virado, encena-se um cortejo que termina com a coroação dos reis do Congo. Esse maracatu é tocado com instrumentos, como alfaias, caixas, xequerês e gonguês. As canções entoadas são chamadas “loas” e alternam um solista e o coro. Seus rituais envolvem música e dança e homenageiam orixás e santos católicos.

O maracatu rural, ou maracatu de baque solto, mistura outras danças, como cavalo-marinho e caboclinhos. Esse maracatu é conhecido pela presença de alguns personagens, como o caboclo de lança, que usa uma cabeleira colorida brilhante e carrega uma lança enfeitada na mão e uma flor na boca, o arria-mar, que veste plumagens e porta arco e flecha, e a baiana de saias rodadas. O maracatu rural é tocado com instrumentos, como cuica, bumbo, caixa, ganzá, gonguê, trompete e trombone.

Você já fez um traje para participar de uma festa? Como você imagina que seja dançar usando os trajes do caboclo de lança?

100

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

na multidão entre saltos e malabarismos. Carrega lanças de mais de 2 metros de comprimento e o surrão, bolsa com chocalhos em número ímpar fixada junto às nádegas para fazer barulho. Esse conjunto, mais a coreografia elaborada por quem incorpora o caboclo, exige desenvoltura e resistência física.

Hoje em dia, homens, mulheres e crianças participam do maracatu. Até poucas décadas atrás, as personagens femininas eram interpretadas por homens. Atualmente, há em Nazaré da Mata (PE) um grupo composto apenas de mulheres.

As características dos maracatus os tornam manifestações culturais únicas. No entanto, é possível aproximá-los de outras manifestações brasileiras: o maracatu nação

segue um rito semelhante ao das congadas mineiras; o maracatu rural empresta personagens de outros festejos, como as festas do boi.

O maracatu, por intermédio de Chico Science e Nação Zumbi, foi amplamente divulgado nos meios de comunicação nos anos 1990. A banda Nação Zumbi foi uma das criadoras do movimento *manguebeat*, que misturava ao *rock* a percussão do maracatu, além de elementos do coco e da embolada.

#### EXPLORE

LOPES, Fabiana Ferreira. *Maracatu nação*. São Paulo: SM, 2013.

O livro trata do maracatu nação no Carnaval do Recife (PE). Ao som de alfaias, caixas, xequerês e gonguês, brincantes vestidos de reis, rainhas e damas do paço saem pelas ruas encenando um cortejo de coroação.



Ciranda praieira com Lia de Itamaracá, 2014.

A ciranda é dançada em roda, com os participantes de mãos dadas. O ritmo é cadenciado, acompanhado de canto, percussão e, às vezes, de instrumentos de cordas ou de sopro. De origem portuguesa, a ciranda se espalhou pelo Brasil e ganhou características próprias de acordo com as regiões.

Muitas letras de ciranda falam do mar e a percussão valoriza a marcação do primeiro tempo em seu ritmo. É comum que os participantes cantem e dançam a ciranda descalços na areia.

O mestre-cirandeiro guia a ciranda, puxando as canções e conduzindo a percussão. Lia de Itamaracá (1944) é uma mestra-cirandeira do litoral de Pernambuco (PE). Leia um trecho da canção “Minha ciranda”, do compositor pernambucano Capiba (1904-1997).

Minha ciranda não é minha só  
Ela é de todos nós  
A melodia principal quem  
Guia é a primeira voz  
Pra se dançar ciranda  
Juntamos mão com mão  
Formando uma roda  
Cantando uma canção

CAPIBA. Minha ciranda. Intérprete: Lia de Itamaracá.  
In: *Eu sou Lia*. Arion, 2010. 1 CD, faixa 1.

🔊 Agora, ouça as canções “Eu sou Lia”, “Minha ciranda” e “Preta cirandeira” (*Eu sou Lia*, Arion, 2010). Nas três cirandas, perceba a marcação de tempo. Como você descreveria, com suas palavras, os movimentos corporais da letra das cirandas? Você já participou de uma ciranda? Como foi essa experiência?

## EXPLORE

Site da Ocupação Lia de Itamaracá no Itaú Cultural. Disponível em: <https://ocupacao.icnetworks.org/ocupacao/lia-de-itamaraca/croquis-a-majestade-liaitamaraca/>. Acesso em: 7 maio 2022.

da ciranda (ou seranda) portuguesa, que é mais veloz e bailada por pares que se movimentam também em roda. Na região da Costa Verde, no litoral do Rio de Janeiro e de São Paulo, ainda se preserva uma forma de ciranda próxima de sua origem europeia.

Oriente os estudantes que, ao ouvirem as cirandas sugeridas, atentem para o diálogo entre a voz da cantora e o som do saxofone: o instrumento “responde” a cada verso cantado por Lia. Eles devem perceber que o saxofone toca nos intervalos das frases da canção que Lia está entoando. No ambiente das festas em que se toca ciranda, é comum que os cirandeiros entoem a resposta ao mestre em um formato de canto responsorial, assim o arranjo do saxofone busca, de certa forma, explorar essa característica, que originalmente é do canto.

## Lia de Itamaracá

É a mais conhecida mestra-cirandeira de Pernambuco, condutora de rodas de ciranda desde a adolescência. Teve três álbuns lançados: *Rainha da ciranda* (1977), *Eu sou Lia* (2000) e *Ciranda sem fim* (2019), com canções autorais, de domínio público e de compositores como Capiba e Mestre Baracho.

As mãos dadas em roda são comuns em danças do mundo inteiro e constituem um símbolo de comunhão. Na **ciranda**, os movimentos ritmados dos braços (para a frente e para o alto, depois para trás e para baixo) e dos corpos (projetando-se para dentro e para fora da roda) sugerem semelhanças com o movimento das ondas no mar. Vale notar que esses movimentos acontecem em sintonia com a marcação do primeiro tempo do compasso, que é tocado mais forte. Os conceitos de tempo e compasso serão aprofundados na seção **Teoria e técnica**.

A ciranda, assim como o coco, era dançada em ruas, praias e terreiros da zona rural de Pernambuco. Posterior-

mente, ganhou as praças, as ruas e os clubes sociais, reunindo pessoas de todas as idades.

A ciranda pode começar com uma roda pequena, que vai aumentando à medida que as pessoas se juntam à dança. Quando a roda atinge um tamanho que dificulta a movimentação, forma-se outra menor no interior dela. Os músicos, assim como o mestre e o contramestre, posicionam-se dentro da roda para que “tirem” as cantigas e todos possam cantar também. Porém, em apresentações, essa formação se flexibiliza considerando a amplificação dos instrumentos, e muitas vezes os músicos ficam ao lado da roda.

Em decorrência de adaptações locais, a ciranda do litoral de Pernambuco e da Paraíba é dançada de forma diferente

No **Bumba meu Boi**, há a mistura de linguagens como teatro, dança, música e circo. Ele é designado de formas diferentes em localidades como o Rio Grande do Sul (Boizinho), Santa Catarina (Boi de Mamão), o Nordeste (Boi de Reis ou Bumba meu Boi) e o Amazonas (Boi-Bumbá). Pode ter surgido nas fazendas do atual Nordeste do Brasil no final do século XVIII, onde negros escravizados teriam misturado culturas de origens africanas (como o Boi Geroa) e europeias (como a tourada e as tourinhas portuguesas). O boi (ou o touro) é tema central em celebrações ibéricas e de algumas culturas no sul do continente africano.

A história do boi é parecida no Brasil todo, mas há variações de instrumentos, ritmos e rituais. No Norte e no Maranhão, o boi é batizado antes de ir à rua; sua carne e seu sangue são distribuídos. No Maranhão, o boi é dedicado a São João, católico, ou a Xangô, orixá do candomblé, ou a entidades do tambor de mina. Difere também a época do cortejo: pode ser entre o Natal e o Dia de Reis, no Carnaval ou nos meses de junho e julho.

Instrumentos de percussão predominam no Norte e no Nordeste, enquanto a sanfona (ou a gaita) está presente no Sul. Também há variedades, como a presença de instrumentos de sopro no boi de orquestra do Maranhão e de rabecas e violas no boi-calemba, etc.

A versão “O meu maracá” é interpretada pelo Grupo Cupuaçu, que se organizou em São Paulo com Tião Carvalho (1955) e alguns integrantes do Maranhão que promovem o Bumba meu Boi na cidade. Durante a audição, peça aos estudantes que escutem o jogo de vozes entre cantor e coro. O ritmo tem o sotaque conhecido como “de matraca”.



Boi-Bumbá, Bumba meu Boi, Boi de Mamão, Boi-Calemba: esses são alguns dos nomes dados a uma dança dramática que é encenada e ritualizada de diferentes maneiras pelo Brasil. Ela ocorre principalmente no Pará, no Amazonas e no Maranhão. Em Parintins (AM), a festa envolve a competição entre o Boi Garantido (de cor vermelha) e o Boi Caprichoso (de cor azul), que se apresentam no Festival Folclórico de Parintins.

Algumas celebrações do Boi contam com mais de cinquenta personagens e centenas de brincantes. O boi, geralmente feito de madeira e revestido de tecidos coloridos, ganha vida ao ser vestido por um dançarino. Com variações regionais, o Boi-Bumbá conta a narrativa de um boi, de muito valor para um fazendeiro, que é morto por um empregado para saciar o desejo da esposa grávida. Após o empregado ser castigado, um feiticheiro ressuscita o boi com um encantamento.

As toadas de boi são canções que contam essa narrativa e descrevem os personagens. Esse tipo de música recebe influência de ritmos como o carimbó, o axé e também de outros ritmos sul-americanos. Ouça a toada de boi “O meu maracá”, composta por Graça Reis e interpretada pelo Grupo Cupuaçu (*Toadas de Bumba meu Boi*, Núcleo Contemporâneo, 2003).

Existem festas do boi na região em que você vive? Como as pessoas participam dessa festa?

Festa do Boi de Mamão, em Santa Catarina (SC), 2015.

Bumba meu Boi da Fé em Deus, em São Luís (MA), 2013.







Fotografias: Fernando Moraes/Fotageo

Antonio Nóbrega durante aula-espetáculo, em São Paulo (SP), 2014.

As danças brasileiras são fonte de inspiração para novas criações. Muitos artistas de diversas outras linguagens estudam gestos e movimentos dessas danças para reinventá-los em obras novas.

Desde a década de 1970, Antonio Nóbrega (1952) investiga a cultura popular brasileira. No trabalho desse artista, dança, música e teatro se misturam. Ao longo de anos de pesquisa, ele identificou, por exemplo, atitudes, **posições de base** e usos do ritmo que são comuns a várias danças do Brasil. Nóbrega também é músico e expôs muitas dessas reflexões na aula-espetáculo *Naturalmente: teoria e jogo de uma dança brasileira*, desenvolvida desde 2009. O espetáculo explora o fato de que música e dança são intimamente ligadas e utiliza o conjunto de gestos e movimentos pesquisados em experiências com elementos de diferentes gêneros musicais.

Ao observar a **posição corporal** do artista Antonio Nóbrega nas fotografias, que tipo de música você imagina que ele está dançando? Em sua opinião, é uma música lenta ou rápida?

**Posição de base:** a

forma mais adequada de posicionar os pés no chão e o restante do corpo para iniciar a dança.

Explore a figura do artista, observando a posição, a postura e o gestual. Questione os estudantes se é possível se sustentar nessas posições por muito tempo ou se é mais provável que elas sejam posições transitórias. Incentive-os a pensar sobre os possíveis movimentos do artista no momento em que as fotografias foram feitas. Trata-se de uma introdução à análise dos fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado (EF69AR11).

**Antonio Nóbrega**

Nasceu no Recife e foi violinista da Orquestra de Câmara da Paraíba e da Orquestra Sinfônica do Recife. Em 1971, foi convidado por Ariano Suassuna (1927-2014) a integrar o Quinteto Armorial, que inovou a música inspirada em gêneros populares. Desenvolveu espetáculos que fundem artes cênicas, dança e música, como *Passo* (2008) e *Nove de Frevereiro* (2007). Em 2004, ele e sua esposa, Rosane Almeida (1964), iniciaram, em parceria com o cineasta Belisário Franca (1960), a série *Danças brasileiras*, do Canal Futura. Atualmente, Nóbrega e Rosane dirigem, em São Paulo, o Instituto Brincante, um trabalho educativo voltado às culturas populares.

Em suas origens, o **frevo** não tinha o vigor e a pulsação acelerada que hoje marcam sua expressão contemporânea, tanto na música quanto na coreografia. Executados pelas bandas marciais e pelas fanfarras (grupos de sopro), a presença dos capoeiras (grupos de homens negros ou mestiços que trabalhavam na região do cais do porto) à frente das bandas marcava situações de enfrentamento na defesa de interesses diversos, até mesmo de partidos políticos. Diante da constante repressão policial que sofriam, esses capoeiras foram disfarçando e recriando golpes; esses movimentos acabaram assumindo as expressões coreográficas do estilo. Nos carnavais do início do século XX, em Pernambuco, o frevo se tornou uma experiência proletária e só chegou à classe média a partir dos anos 1920, com o surgimento dos blocos e das agremiações. Nesse contexto, sua formação musical passou a abranger instrumentos de cordas, sopro e percussão. A partir dos anos 1930, quando o frevo foi incorporado à indústria fonográfica, a divisão entre o frevo de rua e o frevo canção se estabeleceu. Nessa diferenciação, inclui-se também o frevo de bloco, ligado a clubes e blocos carnavalescos. Há divergências quanto à diferenciação musical desse estilo específico, uma vez que alguns compositores e estudiosos não o veem como frevo, mas como marcha de bloco. Apesar disso, o termo é recorrente no contexto como designação alternativa.

Peça aos estudantes que compartilhem suas experiências com o frevo. Se necessário, assista a vídeos que apresentem danças e execuções musicais do gênero. Por meio dessa pesquisa, os estudantes podem especular sobre os desafios da execução musical e coreográfica do estilo. Esse é um gênero que interage com o espaço urbano em um momento do ano específico, que é o Carnaval. Aproveite a oportunidade para explorar com os estudantes esse aspecto com perguntas sobre os espaços onde assistiram às apresentações de frevo, o comportamento e a postura corporal do público durante as apresentações, entre outros.



Dançarinos ensaiam no Paço do Frevo, centro cultural em Recife (PE), 2014.

Hans von Manteuffel/Agência O Globo

No frevo, música e dança também estão muito conectadas. Sua origem está ligada às bandas militares de sopro, do final do século XIX, em Recife (PE). Naquele tempo, as bandas tocavam em festejos e desfiles públicos. Capoeiristas começaram, então, a seguir o cortejo, incorporando características musicais e formando o frevo atual. É possível que a ginga da capoeira tenha acelerado as marchas militares ou que a marcha tenha transformado a capoeira no passo do frevo. O movimento lembra os movimentos de ataque e defesa da capoeira, mas os dançarinos não se tocam e quase não há movimentos com as mãos no chão.

As bandas de frevo de rua são formadas por instrumentos de sopro e de percussão, que desfilam na cidade durante o Carnaval. Já os grupos de frevo-canção se apresentam em palcos com bandas que incorporam instrumentos eletrônicos, como o teclado, a guitarra e o baixo. Há frevos com letra, mas a música é mais instrumental. Há também elementos visuais, como o estandarte e o típico guarda-chuva usado pelos passistas, cujas cores e símbolos identificam os grupos. O frevo é uma manifestação urbana que nasceu das camadas mais pobres da sociedade e atualmente é reconhecido como patrimônio imaterial nacional.

**Você já viu alguém dançando e tocando frevo? Você acha que existem desafios para tocar ou dançar frevo?**

## 104

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Para ampliar o conhecimento

- Ouça o frevo “Cabelo de fogo”, composto pelo maestro José Nunes de Souza (1931) e interpretado pela Orquestra Popular da Bomba do Hemetério (*Jorrando cultura ao vivo*, Tratore, 2009).
- Acesse o *site* do Paço do Frevo, no qual você pode fazer uma visita virtual. Disponível em: <https://pacodofrevo.org.br/>. Acesso em: 12 maio 2022.

Com base nas questões e nas atividades a seguir, reflita sobre elas, experimente-as e compartilhe suas opiniões e impressões com os colegas e o professor.

1. Você acha que essas danças, ritmos e festas são manifestações vivas? O que são manifestações vivas para você?
2. Ao observar essas manifestações, você percebe movimentos ou formas de organização semelhantes? Que semelhanças são essas?
3. Existe algum tipo de instrumento musical predominante entre elas? O canto está presente em todas elas?
4. Você conhece alguma canção dessas manifestações? Sabe dançar alguma delas? Você se lembra de algum outro tipo de música em que as pessoas cantem e dançam ao mesmo tempo?
5. Retome o exemplo da pergunta anterior. Cante um trecho da música para os colegas. Depois, experimente cantar ao mesmo tempo que dança. Cantar e dançar ao mesmo tempo é mais fácil ou mais difícil?
6. Em muitas manifestações brasileiras de música e dança, observar e imitar são modos de aprender a tocar um instrumento ou os passos de uma dança. Nesta atividade, você vai experimentar esse processo de aprendizado.
  - a. Organize trios com os colegas.
  - b. Cada integrante do trio deverá escolher uma música ou dança que tenha aprendido com uma pessoa mais velha. Pense em algo que os demais colegas não conheçam.
  - c. Em seguida, ensine a música ou a dança aos colegas.
  - d. Depois de ensinar os colegas, converse com o restante da turma sobre estas questões: Quais foram os desafios de ensinar? E as dificuldades de aprender?

• Procure fazer os movimentos da dança ou cantar a música de forma lenta. Repetir os movimentos da dança ou cantar várias vezes a música pode auxiliar na aprendizagem dos colegas.



105

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

1. Respostas possíveis: as manifestações artísticas elencadas na seção passam por transformações de acordo com o tempo, o espaço e a sociedade. Também se relacionam com outras criações, sendo influenciadas e influenciando outros artistas contemporâneos.
2. Respostas possíveis: a roda aparece na ciranda e no jongo; o maracatu e as Festas do Boi são cortejos. Antonio Nóbrega inspira-se em vários movimentos dessas danças para compor uma arte de palco.
3. Há predominância de instrumentos de percussão nas manifestações culturais apontadas na seção **Painel**. Todas apresentam canções que podem, por vezes, assumir nomes diferentes como “pontos” no jongo, “loas” no maracatu ou “toadas” no Boi.
4. Os estudantes podem se lembrar ou se identificar com alguma manifestação já apresentada, mas também podem mencionar outra experiência que coordene cantar e dançar – caso tenham dificuldade, incentive-os a se lembrar de exemplos simples, como cantigas de roda infantis ou canções de Carnaval.
5. Verifique se alguém conhece algum ritmo e deseja mostrá-lo. Basta um estudante começar para que outros sejam incentivados a se apresentar. O objetivo é praticar a relação entre canto e dança. Para dançar ciranda, o canto coletivo ajuda na sincronia do compasso e da dança. Caso ninguém conheça um exemplo dos ritmos apresentados na seção **Painel**, procure na internet ou prepare alguma canção que possa ser utilizada.
6. A proposta desta atividade é integrar algumas questões apontadas em seções anteriores, como a ênfase na presença da dança e da música no contexto comunitário dos estudantes e o reconhecimento da cultura como parte da identidade pessoal, para que cada estudante se sinta participante de saberes e confiante para partilhá-los com a turma. A divisão em trios é uma sugestão para tornar a experiência de troca de saberes mais fácil. Não é necessário que cada estudante conheça uma sequência inteira de dança ou de música. Uma frase, uma canção ou um passo já é o suficiente. O importante é que o estudante se sinta encorajado a mostrar, descrever e ensinar o que sabe a outros colegas. Relembra a turma de que a imitação é um meio de se integrar às manifestações de dança e de música.

## A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão analisar criticamente meios culturais de circulação da música (EF69AR17) e reconhecer o papel de uma musicista brasileira que contribuiu para o desenvolvimento de um gênero musical (EF69AR18); vão compreender os meios sociais de financiamento e existência material da arte, permitindo que eles valorizem a diversidade de saberes e vivências culturais e utilizem o entendimento sobre as relações do mundo do trabalho para fazer escolhas alinhadas aos seus projetos de vida (competência geral 6); vão pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros de diferentes épocas (EF69AR09); vão explorar elementos constitutivos do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea (EF69AR10). Além disso, terão a oportunidade de analisar e valorizar o patrimônio cultural imaterial brasileiro, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias (EF69AR34) e, ao estabelecer a reflexão acerca do desenvolvimento do jongo, eles poderão relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, estética e ética (EF69AR31).

## Lia de Itamaracá

Por meio da leitura do depoimento de Lia de Itamaracá e do debate sobre ele, os estudantes poderão discutir questões que vão além das estritamente estéticas que envolvem a existência da ciranda, considerando uma questão material específica: muitos mestres e detentores de saberes não hegemônicos não têm seus ofícios reconhecidos socialmente como profissão. Isso os obriga a dedicar um tempo restrito às atividades artísticas e a depender economicamente de empregos alheios ao trabalho musical. Apesar disso, Lia de Itamaracá – assim como outros artistas – conseguiu manter vivos seus saberes e obteve reconhecimento internacional, o que lhe permite fazer projeções de futuro bastante positivas ligadas à continuidade de sua arte.

Contudo, a fala de Lia reivindica maior apoio econômico aos artistas, o que pode acontecer de várias maneiras: constituição de mecanismos rentáveis de circulação de espetáculos e gravações, patrocínio da iniciativa privada, incentivos fiscais de governos para ampliação de incentivo e fomento direto do poder público. Incentive



## Conversa de artista

## Lia de Itamaracá

Na entrevista a seguir, Lia de Itamaracá fala de sua relação com a ciranda, sua trajetória profissional na arte e suas expectativas para o futuro.

Venho de uma família que não canta, não dança, não sabe nem para onde vai. Somos 18 irmãos, mas só eu me interessei pela música, com 13 anos de idade. Com 19, assumi a responsabilidade de me apresentar em Itamaracá e no Recife [...].

Eu queria cantar música, então me dirigia à praia, me sentava, escrevia as letras da música na areia, a onda vinha e apagava. Aí eu escrevia de novo. Era um jogo de cintura, a onda teimando comigo. Não era num caderno, não. Era um pedaço de pau na areia. É mole? Escrevi cinco músicas. Cozinhou no meio da semana, trabalhei como merendeira e na secretaria de turismo. Aí no fim de semana ia fazer ciranda.

Meu sonho agora é ser mais feliz do que sou. Enricar, a gente não enrica, mas ser feliz é a melhor riqueza. Ser leve, ter peito aberto, dizer o que você sente, o que você quer, isso é muito importante. É ter uma felicidade tranquila.

[...] Sou filha de Itamaracá, [isso] já diz tudo. Tenho tudo de lá e a ilha tem tudo de mim. Mas falta apoio. [...] Meu trabalho fora [do país] é mais valorizado. Vou lá para fora e parece que já moro ali há muito tempo. Vou de peito aberto, peito erguido. Levanto a minha cabeça [...].

É maravilhoso, como pobre e negra, chegar lá [no mundo]. Graças a Deus. O que eu quero é cantar e canto. É uma beleza. Lia está no mundo, com as músicas dela. A Lia vai chamando o povo para dançar e ele vem.

LIA de Itamaracá. In: SOUZA, Alice de. Lia de Itamaracá: história da mulher por trás do título de patrimônio vivo da cultura pernambucana é contada em livro. *Diário de Pernambuco*, 11 jan. 2019.



A cantora Lia de Itamaracá, em Guarulhos (SP), 2019.

➤ Após ler a entrevista, reflita e converse com os colegas sobre as questões a seguir.

- 1 Em sua opinião, como alguém desenvolve o interesse por uma linguagem artística?
- 2 Lia diz que há pouco apoio à arte. Isso a obrigou a ter outros trabalhos além de cantar. Você acha que todos os artistas recebem apoio para desenvolver seu trabalho? Que apoio pode ser dado aos artistas?
- 3 Lia quer uma felicidade tranquila. Em sua opinião, o que isso significa?

106

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

os estudantes a identificar a presença de algumas dessas formas de apoio no repertório artístico de que gostam. Solicite que investiguem, entre seus artistas preferidos, os meios de financiamento e produção de suas obras. Se possível, peça que citem exemplos que não estão no mundo das celebridades da indústria cultural (uma ínfima minoria dos produtores de arte) – ou, caso citem artistas desse segmento, incentive-os a contar como conseguiram se tornar conhecidos e como se mantiveram até obter reconhecimento.

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a se indagarem a respeito de como desenvolveram interesse pelos seus gostos artísticos, elencando os motivos: exposição doméstica, prestígio social, disposição pessoal, etc.

2. Acolha as distintas respostas e, se avaliar interessante, desenvolva uma conversa introdutória sobre os limites e as possibilidades da arte como uma atividade profissional. Não é raro que artistas reconhecidos sejam obrigados a ter atividades profissionais remuneradas paralelas.

3. Resposta pessoal. A ideia de felicidade para Lia está ligada a “ser leve, ter peito aberto, dizer o que você sente”. Convide os estudantes a formular seus próprios conceitos de felicidade e tente ligar esses anseios a projeções futuras.

## Tia Maria do Jongo

Tia Maria do Jongo (1920-2019), como era conhecida Maria de Lourdes Mendes, foi uma das mais antigas participantes do Jongo da Serrinha. Ela foi também uma das fundadoras do Grêmio Recreativo Escola de Samba Império Serrano, em 1947, tradicional escola de samba do Rio de Janeiro.

Na entrevista a seguir, Tia Maria do Jongo fala de como a prática do jongo precisou mudar, desde que ela era criança, para continuar existindo.

[Eu sou jongueira] desde que nasci. Minha mãe veio do estado de Minas aqui para o Rio de Janeiro em 1910 (eu nasci em 1920), e minha mãe já veio cantando jongo, dançando jongo. Quer dizer que já eu nasci jongueira. Sendo que criança não dançava jongo: na minha época, criança não dançava, só os velhos. A gente fazia roda de samba na minha casa. Minha mãe tinha um terreirão [...] a gente criança ficava lá, meus irmãos mais velhos, os irmãos de Darcy [...], e as latas da minha mãe carregar água eram os tambores. Cada um pegava uma lata daquelas, pegava aquela batida do jongo, [...] a gente dançava, rodava... [...] Mas os velhos foram falecendo. Depois é que vovó Maria Joana chamou o Mestre Darcy e disse: “olha, meu filho, bota as crianças para dançar, porque o jongo vai ficar em extinção, vai acabar”.

TIA Maria do Jongo. Uma resenha com Tia Maria do Jongo. Trecho de depoimento a João Luiz e Matheus Carvalho. Império Serrano Museu Virtual, 10 fev. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ffz0eD3Wf5U>. Acesso em: 7 fev. 2022.



Tia Maria do Jongo na Casa do Jongo, na Serrinha, Rio de Janeiro (RJ), 2017.

Converse com os colegas sobre as questões a seguir.

- 1 Por que o jongo que Tia Maria conheceu quando era criança precisou mudar?
- 2 Você acha possível que existam ritmos ou festas brasileiras que nunca mudaram e se mantiveram sempre iguais ao longo do tempo?
- 3 Tia Maria afirma que era jongueira desde que nasceu. Em sua opinião, o que isso significa?

107

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Tia Maria do Jongo

Muitas danças, músicas e festas brasileiras preservam seu aspecto tradicional – isto é, são transmitidas dos mais velhos para os mais novos. Justamente por isso, é inevitável que mudanças ocorram para que essas manifestações continuem existindo e se adaptem a novas realidades.

Aborde as personalidades do jongo mencionadas por Tia Maria: Vovó Maria Joana (1902-1986), natural de Valença e neta de africanos escravizados, foi uma das fundadoras do Império Serrano e uma das principais renovadoras e mantenedoras do jongo no Rio de Janeiro (RJ), além de sacerdotisa de umbanda; Mestre Darcy do Jongo (1932-2001), filho de Vovó Maria, era músico profissional e foi um dos principais responsáveis por atribuir ao jongo um formato de apresentação em palcos e divulgá-lo nas cidades.

1. Com o envelhecimento e a morte dos antigos mestres jongueiros, essa arte correu o risco de extinção. A mudança proposta por Vovó Maria Joana buscava preservar o jongo, permitindo a entrada de crianças nas rodas.
2. Considere as respostas da turma e reforce as ideias de que a cultura é viva e de que todas as manifestações artísticas se transformam a cada geração ou no tempo de uma vida, como bem descreve Tia Maria.
3. Tia Maria nasceu imersa em um ambiente cultural marcado pelo jongo e, ao longo de sua vida, presenciou sua transformação.

## Futuro e tradição

## A BNCC nesta seção

Os estudantes vão pesquisar e analisar diferentes formas de expressão da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros (EF69AR09); e explorar elementos constitutivos do movimento dançado, abordando-os criticamente (EF69AR10). Além disso, vão identificar diferentes tecnologias e recursos digitais para apreciar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável (EF69AR35).

## Mundo ao redor

## Futuro e tradição

Aprender a tocar, cantar e dançar com os mais velhos é um modo de manter viva a cultura de um grupo. Isso acontece no convívio cotidiano da comunidade, com as pessoas participando das celebrações. Mas esse aprendizado também ocorre em projetos de grupos mirins, ou seja, que são voltados para crianças e adolescentes. Conheça alguns projetos que propõem essa iniciativa.



Inocentes da Coprichosas, em desfile no Rio de Janeiro (RJ), 2012. Assim como as escolas de samba, as escolas mirins têm bateria, ensaios para mestre-sala e porta-bandeira e desfile com carros alegóricos.

## SAMBA E JONGO

As escolas de samba mirins, em geral, funcionam como projetos socioculturais das escolas de samba tradicionais. Nesses projetos, em contato com os mais velhos, crianças e adolescentes aprendem a sambar e a tocar algum instrumento, além de conhecer também a história da escola e da comunidade. Muitos dos jovens que participam do projeto seguem carreira na música ou na dança. Assim, com o contato entre diferentes gerações, esses projetos propiciam o surgimento de novos sambistas e oferecem oportunidades de atuação profissional. Veja no vídeo a seguir uma reportagem sobre a participação da Império do Futuro no aniversário de 450 anos do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/reporterio/episodio/terceira-reportagem-com-escolas-de-samba-mirins-mostra-homenagem-que-imperio-do>. Acesso em: 7 fev. 2022.

## NAÇÃO DO MARACATU PORTO RICO MIRIM

A Nação Porto Rico é um grupo de maracatu de baque virado do Recife (PE). O grupo foi fundado no fim do século XIX, no interior do estado, mas, em 1916, migrou para a capital e passou a fazer parte dos desfiles da cidade. Desde 1980, a Porto Rico tem como rainha do maracatu dona Elda Viana de Oxóssi (1930), que também é sacerdotisa de candomblé. Dona Elda foi responsável por uma série de inovações no maracatu da Porto Rico, como performances arrojadas nos desfiles, o estabelecimento de parcerias para a organização do maracatu, a introdução de novidades musicais e, sobretudo, a criação de uma corte mirim, na qual passaram a desfilar crianças e adolescentes, renovando, assim, o interesse e o conjunto de participantes. Saiba mais sobre a Nação do Maracatu Porto Rico no site do grupo. Disponível em: <https://nacaoportorico.maracatu.org.br/>. Acesso em: 7 fev. 2022.



Desfile da Nação do Maracatu Porto Rico Mirim, em Recife (PE), 2019.

Chegou o momento de você investigar manifestações artísticas da região onde vive que acolhem crianças e adolescentes. Forme um grupo com os colegas e desenvolva as atividades a seguir.

1. Você se lembra de ter visto alguma dança ou música marcantes quando era criança? Quais foram suas impressões sobre ela?
2. Você conhece alguém que canta, dança ou toca algum instrumento em um festejo ou uma data comemorativa da cidade onde você mora? Você já aprendeu alguma música ou dança com essa pessoa?
3. Você conhece ou já fez parte de algum grupo artístico voltado para crianças e adolescentes?
4. Agora, você vai pesquisar na comunidade onde vive algum grupo ou alguma pessoa que ensine dança ou música para crianças e adolescentes e fará uma entrevista.

- a. Forme um grupo com mais dois colegas.
- b. Faça um levantamento acerca de grupos artísticos voltados para crianças e adolescentes atuantes na comunidade. Caso não haja um grupo específico, é possível pesquisar algum artista de música ou dança que ensine crianças e adolescentes.
- c. Discuta com os colegas qual grupo ou artista o trio quer investigar. Após essa decisão, planeje como será feito o contato.
- d. Organize uma lista de perguntas que servirão de base para a entrevista. O que você gostaria de conhecer acerca dessa pessoa ou desse grupo? Considere também fazer as perguntas a seguir.

Se for um artista, você pode perguntar:

- Como ele aprendeu a dançar ou fazer música?
- Ele participou de algum grupo na infância?
- Como surgiu o interesse pela dança ou pela música?
- Alguma pessoa mais velha ensinou essa arte?
- Ele participa de algum grupo atualmente?
- Quais dificuldades encontrou para aprender essa arte?

Se for um grupo, você pode perguntar:

- Como esse grupo surgiu?
- Há pessoas mais velhas envolvidas nessa arte?
- O grupo incorpora novos integrantes? Como as pessoas podem participar do grupo?
- O grupo tem atividades específicas para crianças e adolescentes?
- Crianças e adultos participam das mesmas apresentações? Se não, quais são as principais diferenças?

Não deixe de acrescentar outras questões e curiosidades que os colegas do grupo trouxeram durante o planejamento.

5. Selecione, com os colegas de grupo, um modo de registrar a conversa (gravação de áudio, vídeo ou anotações escritas) e compartilhe o resultado com a turma.

Registre e guarde na pasta digital de Arte/Corpo.

109

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

1. Auxilie os estudantes no resgate de memórias de ocasiões e festas próprias da região onde vivem, como Carnaval, festas juninas, festas religiosas, entre outras. Incentive-os a relatar a própria participação nessas festas, remontando às primeiras lembranças que têm delas.
2. Resposta pessoal. Esta é uma resposta baseada nas experiências dos estudantes. Permita que cada um compartilhe suas memórias e experiências.
3. Caso algum estudante participe de um grupo mirim, peça que compartilhe suas experiências com a turma.
4. e 5. A entrevista é um modo de aproximar os estudantes da comunidade e é uma ferramenta de pesquisa e de construção do próprio conhecimento. Como prática de pesquisa, a incorporação da entrevista é um modo de aproximar os estudantes, de maneira introdutória, dessa ferramenta de pesquisa. Acompanhe o processo de elaboração das perguntas. Você pode retomar com a turma as curiosidades listadas no **Ateliê de perguntas**, no início do capítulo, e elas podem nortear a formulação do roteiro de entrevista. A proposta está voltada para a entrevista de um artista local, mas acolha possibilidades de entrevistar distintos detentores de saberes locais, como sacerdotes, mestres de ofício, cozinheiros, líderes comunitários, entre outros. Do mesmo modo, você pode orientá-los caso queiram entrevistar algum conhecido ou amigo que toque um instrumento ou estude algum tipo de dança. O mais importante no processo é a formulação das perguntas pelos estudantes, por meio das quais poderão sistematizar as curiosidades e os interesses de pesquisa. Auxilie os estudantes no processo de análise do resultado das entrevistas. Assim, peça que retornem ao registro da conversa e, em grupo, debatam os principais destaques, fazendo anotações autorais a respeito das principais informações fornecidas pelas entrevistas.

### Urbano é popular?

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes vão analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR16). Também vão relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31) e analisar e valorizar o patrimônio cultural imaterial brasileiro, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (EF69AR34). Além disso, os estudantes poderão pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de grupos brasileiros atuais (EF69AR09). Também poderão relacionar e analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (danças populares, danças urbanas, tradições) (EF69AR33).

O objetivo desta seção é promover um debate sobre o dinamismo das expressões culturais, que, ao entrar em contato com referências diversas, se transformam e se recriam. É comum que se associem as manifestações populares aos espaços rurais, por isso provoque os estudantes a reconstruir essa visão a partir dos exemplos da seção. O próprio título - Urbano é popular? - pode ser uma pergunta provocativa para o debate.

Caso os estudantes pratiquem essas ou outras modalidades de dança e música em suas cidades, convide-os a compartilhar com a turma.

As perguntas ao fim da seção podem ser disparadoras das discussões, evitando prender-se a uma única posição comum da turma.

## Hora da troca

### Urbano é popular?

As danças e os ritmos brasileiros se desenvolveram no contato entre os diferentes grupos que formaram as culturas locais. A origem de muitas dessas danças está relacionada às áreas rurais.

Atualmente, a maior parte da população brasileira vive em áreas urbanas e tem acesso a meios de comunicação de massa. Como as identidades são vivas, novos ritmos e danças tornam-se expressão dos jovens a cada geração. Por isso, a dança ou a música de que você gosta pode ser diferente daquela que seus familiares apreciam.

Gabriel Gonçalves/Nigéria Audiovisual



Com influências do samba-reggae e do samba de roda do Recôncavo Baiano, a swingueira, também chamada de pagode baiano, muvucão ou quebradeira, surgiu em Salvador (BA) e conquistou jovens de várias cidades do Nordeste. Esse ritmo é dançado em coreografias coletivas, complexas e inventivas e, desde os anos 1990, ocupa praias, praças, quadras e ginásios de clubes e escolas públicas.

Cena do documentário *Swingueira – Corpo e inventividade nas periferias do Nordeste*, realizado pelo grupo Nigéria em parceria com Felipe de Paula, em 2016.





Luciana Whitaker/Folhapress

Chico Science (de chapéu) e Nação Zumbi no Rio de Janeiro para gravação do primeiro álbum, 1993.

O maracatu é um gênero de música que nasceu no contexto rural pernambucano e é reconhecido como importante manifestação cultural do Brasil. Por muito tempo, foi criminalizado e visto com preconceito pela sociedade, em razão da origem africana e de sua ligação com populações afrodescendentes. Com o tempo, o maracatu se expandiu para as áreas urbanas. Nos anos 1990, artistas como Chico Science, Nação Zumbi e Mundo Livre S/A propuseram a mistura de elementos da cultura pernambucana, como o maracatu, com gêneros internacionais, como o *rock*, dando origem ao movimento Manguebeat.

Jose Britto/Folha de Pernambuco/Folhapress

Atualmente, outros gêneros musicais nascidos nas cidades também são vistos com preconceito. Nas favelas do Recife, por exemplo, o *brega funk* mistura gêneros como o *brega*, o *arrocha* e o *funk* carioca. A base eletrônica da música é acompanhada de uma dança inspirada no "passinho carioca", conhecido como "passinho dos maloka". Há eventos com disputas das melhores coreografias e músicas. As canções refletem a realidade das comunidades. A música "Gera bactéria", dos MC's Shevchenko e Elloco, por exemplo, foi criada com base em uma gíria das comunidades do Recife para se referir a quem anda sempre estiloso.



Passinho do Maloka S.A, Recife (PE), 2019.

Chico Science e Nação Zumbi e Mundo Livre S/A foram bandas nascidas nos anos 1990, na cidade do Recife, e responsáveis pela inauguração do movimento Manguebeat. O manifesto redigido por Chico Science e Fred Zero, integrantes das bandas, em 1991, é tido como um marco inicial do movimento.

MC's Shevchenko e Elloco, dupla de MC's de Recife, são profissionais do *brega funk*, uma das expressões culturais das periferias da cidade. A dupla possui um estúdio no bairro de Campo Grande, na Zona Norte do Recife, onde grava e recebe parceiros, fãs e jovens que sonham em se tornar cantores do *brega funk*.

A pisadinha ou o piseiro, gênero que surgiu na Bahia a partir dos anos 2010, é dançado por crianças, jovens e idosos em festas. Os pés dos dançarinos marcam com precisão e velocidade o chão, integrando movimentos do forró, do baião e de danças urbanas, literalmente, levantando poeira. O piseiro pode ser dançado a dois, como o forró, mas também individualmente ou em grupos que se desafiam por meio da dança. Desde 2018, a pisadinha se espalhou pelas cidades do Brasil tocando nos "paredões", como são chamadas as caixas de som que animam as festas, e desde então tem sido um dos gêneros mais populares da atualidade.

O grupo GSD, de Aracaju (SE), no videoclipe "O piseiro me espera", 2020.



Reprodução de <https://www.youtube.com/watch?v=StzYHeuDWIA>



Cesar Gabriel/Instagram

A dança do passinho, chamada também de dancinha, desenvolveu-se nas favelas cariocas, misturando referências de várias danças e manifestações culturais, como o *hip-hop*, o *stiletto*, o *kuduro*, a *capoeira* e o *frevo*. Ela é dançada com muita energia por crianças e jovens, que organizam competições chamadas “batalhas”.

O carioca Jonathan Neguebitos dançando o passinho no Rio de Janeiro (RJ), 2021.

Por meio da *swingueira*, do *piseiro*, do *maracatu* e do *passinho*, muitos jovens das periferias brasileiras se encontram em espaços públicos para dançar, inserindo-se nas comunidades. Converse com os colegas e o professor sobre as danças e músicas urbanas que você acabou de ver e outras que eles conheçam. O roteiro de questões a seguir pode ajudá-lo a refletir sobre o assunto.

- Você e os colegas gostam das mesmas danças e músicas?
- Você conhece outra dança urbana? Qual?
- Você acha que danças, como o *passinho* ou o *piseiro*, podem se tornar uma tradição ou serão esquecidas com o tempo? Você conhece danças que deixaram de ser praticadas? Quais?
- Quais danças são praticadas no lugar onde você vive? Quais são as características dessas danças? Pense nos movimentos, na ocupação do espaço, na música que as acompanha e em como os participantes se relacionam ao dançá-la.
- Ao longo do capítulo, você viu várias danças e ritmos que surgiram há muito tempo e atualmente são reconhecidos como parte da identidade de uma comunidade e até mesmo do país. Em sua opinião, as danças urbanas atuais serão reconhecidas no futuro assim como são reconhecidas as danças mais antigas?
- Você conhece outras músicas ou danças que foram marginalizadas na época em que surgiram? Você pode apontar os prováveis motivos para que isso aconteça?
- Quais músicas ou danças atuais você acha que poderão ser consideradas a expressão de uma comunidade no futuro?

113

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- Atualmente, os contatos e as trocas entre diferentes manifestações culturais são mais intensos e acelerados por uma série de fatores: a urbanização e as migrações (processos que promovem o convívio de maior número de pessoas de diferentes origens), a expansão dos meios de comunicação em massa, da internet e das redes sociais, etc.). Explore com os estudantes as diferenças e as semelhanças que existem entre essas manifestações culturais.
- Resposta pessoal. Incentive os estudantes a formular argumentos que transcendam o gosto pessoal, aliando motivos estéticos, sociais e culturais.
- No contexto da indústria cultural, muitas danças e músicas surgem e desaparecem rapidamente. Instigue os estudantes a mencionar alguma manifestação que passou por esse processo, e, se preciso, cite alguns exemplos. Muitas danças ou músicas se tornam fenômenos de popularidade e depois encontram um lugar específico no cenário musical, como a *axé-music*, cujo surgimento se deu no início dos anos 1990; outras deixam de estar em evidência, como a *lambada*, bastante popular no final dos anos 1980.
- Durante a conversa, ajude os estudantes a identificar as danças: as que acontecem nas festas, nos bailes, nas ruas; as que acontecem cotidianamente e aquelas restritas a datas festivas. Oriente-os a reconhecer as principais características dessas danças – por exemplo,

▶ a forma como o grupo se articula nessa dança (se todos os integrantes dançam ou se uma parte do grupo dança e a outra assiste), as influências que marcam cada dança, entre outras. Depois, estimule o debate, levando os estudantes a refletir sobre o que há em comum e o que há de diferente entre as danças que descreveram. Desenvolva também uma compreensão sobre as músicas que acompanham essas danças. Pergunte se são parecidas ou diferentes, enumere instrumentos e formas de cantar. Esse exercício de observação ajuda a desenvolver a capacidade crítica dos estudantes.

- Resposta pessoal.
- Respostas pessoais. Incentive os estudantes a cogitar alguns motivos pelos quais o preconceito contra as danças pode existir: no caso do *maracatu*, o racismo e o etnocentrismo levaram à discriminação. Atualmente, julgamentos morais, preconceito de classe, de etnia e linguístico embasam novos processos discriminatórios no campo artístico. Na segunda parte da atividade, incentive os estudantes a oferecer argumentos que embasem a opinião deles.
- Em muitas formas de danças e músicas, a participação de faixas etárias e gêneros diferentes é prescrita pela tradição: ou todos participam juntos, ou então, ao contrário, há restrições à participação de algumas faixas etárias ou gêneros. No caso das danças urbanas e das manifestações musicais das cidades, embora não haja uma prescrição formal, tende a haver maior aceitação de faixas etárias ou grupos sociais específicos, seguindo uma lógica estimulada pelo próprio formato de circulação cultural para além da comunidade.

## A BNCC nesta seção

Os estudantes vão explorar e analisar elementos constitutivos da música (tempo e compasso) por meio de recursos tecnológicos (*podcasts*), canções e práticas diversas de execução e apreciação musicais (EF69AR20); também vão explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de um instrumento musical (EF69AR21). Além disso, poderão experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado (EF69AR11); investigarão brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança como referência para a criação e a composição de danças autorais em grupo (EF69AR13). Também terão a oportunidade de explorar diferentes formas de registro musical com partituras criativas (EF69AR22) e explorar e criar improvisações e composições utilizando vozes e sons corporais, expressando ideias musicais de maneira coletiva e colaborativa (EF69AR23).

## Pulsação e compasso

Esta seção teórica traduz conceitos abordados no capítulo em termos técnicos. Incentive os estudantes a ler os números em voz alta e a usar o movimento corporal para vivenciar os diferentes compassos.

O conceito inicial que precisa ser abordado é o de pulsação (em música também chamada de pulso e, em alguns contextos, tempo). Ele é a base para a compreensão dos demais conceitos. Se achar necessário, coloque uma das músicas pesquisadas no capítulo para os estudantes ouvirem e peça que se movimentem de forma regular. Eles podem criar um gesto que se repita ou apenas marcar a música com o corpo. Provavelmente, essa marcação corresponderá à pulsação da música.

O movimento corporal regular é a principal forma de percepção da pulsação. Quando os estudantes ficarem de pé, organize-os em uma grande roda em que todos possam se ver e peça que façam o movimento de marcar a pulsação e contar os tempos de forma simultânea. É importante que toda a turma se movimente simultaneamente.

Peça aos estudantes que estabeleçam uma relação entre o movimento, a contagem e a batida de palmas. Observe que nos compassos pares (quaternário e binário,

## Teoria e técnica

## Pulsação e compasso

Neste capítulo, você viu diversas formas de arte que exploram a relação entre música e movimento. No cotidiano, esses elementos têm forte ligação entre si. Os músicos, por exemplo, muitas vezes batem o pé de modo regular enquanto tocam algum instrumento. A vontade de se movimentar ao ouvir uma música é algo comum.

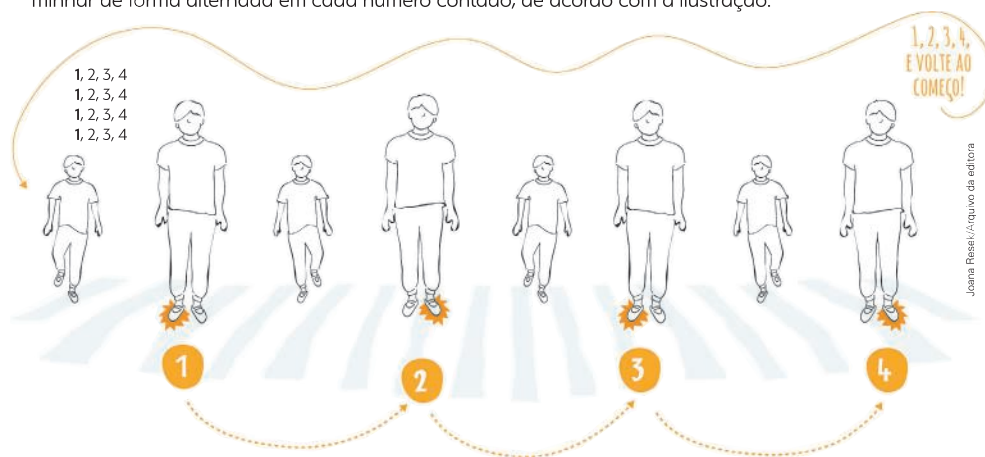
Esses movimentos marcam a **pulsação** da música. Também chamada tempo ou pulso, esse elemento da música cria um sentido de **regularidade** no que se está ouvindo.

Para entender como uma música se organiza, é possível agrupar esses tempos em porções iguais, conhecidas como **compassos**. O ritmo da ciranda é tocado em compassos **quaternários**, isto é, de quatro tempos.

🔊 Ouça nos *podcasts* *No passo da ciranda – Pulsação e compasso 1 e 2* a gravação da canção “Minha ciranda” e fique atento ao primeiro tempo de cada compasso. A marcação é feita pela batida de um tambor de som grave, que pode ser um surdo ou uma alfaia. Nas rodas de ciranda, os cirandeiros costumam marcar o primeiro tempo do surdo com um passo em direção ao centro da roda. Assim, a relação da dança com a música fica bastante clara.

Para entender melhor a pulsação e o compasso, você vai usar o corpo para desenhar no espaço os tempos da música.

Em pé, leia os números a seguir em voz alta com toda a turma de maneira regular. Depois, procure caminhar de forma alternada em cada número contado, de acordo com a ilustração.



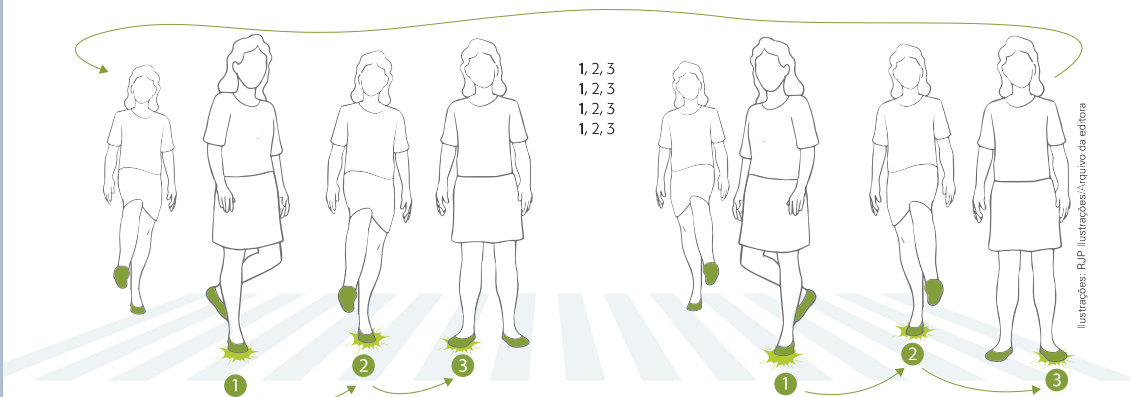
Perceba que o tempo 1 está sempre em sincronia com o movimento do mesmo pé. Agora, experimente bater uma palma no tempo 1. Continue contando!

Há também músicas tocadas em compassos de três tempos, chamados **ternários**. Leia os números a seguir em voz alta e, mais uma vez, marque com os pés a contagem deles. Procure manter um pulso constante.

nesse caso) o tempo 1 corresponderá sempre à mesma perna. Se o movimento começou com o pé direito, o tempo 1 estará sempre em sincronia com a batida desse pé. Nos compassos ímpares (nesse caso, o ternário), o tempo 1 se alterna. Dessa forma, se o movimento foi iniciado com o pé direito na primeira contagem, na segunda contagem o 1 corresponderá ao movimento do pé esquerdo, e assim sucessivamente. Esse mapeamento corporal ajudará os estudantes a perceber a noção de regularidade dos compassos.

Use os *podcasts* *No passo da ciranda – Pulsação e compasso 1 e 2* para orientar a atividade. A partir da escuta da música, os estudantes poderão relacionar seu movimento com o que estão ouvindo.

Experimente o exercício que aborda os compassos ternários e binários com exemplos musicais: compasso **ternário**: a conhecida valsa “Danúbio azul”, de Johann Strauss II (1825-1899), op. 314; compasso **binário**: o samba de roda “Samba numerado” (tradicional), cantado por Dona Edith do Prato (1916-2009) e o Cortejo Afro. Ambas podem ser encontradas com facilidade na internet.

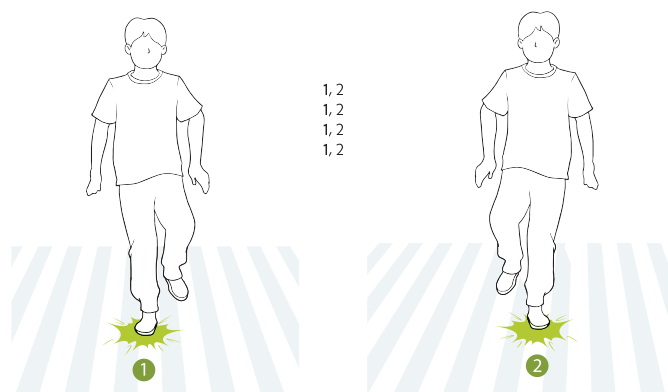


Observe que a marcação do tempo 1 alterna os pés. Em uma contagem, ele é marcado por um pé e, na contagem seguinte, é marcado pelo outro.

Agora, procure bater uma palma no tempo 1 no compasso ternário. Sinta esse compasso. Um exemplo de compasso ternário é a valsa.

Há também músicas tocadas em compassos de dois tempos, chamados **binários**.

Leia os números a seguir em voz alta e repita o procedimento: marque cada tempo com os pés batendo palmas no tempo 1, sempre mantendo o pulso de forma constante.



No compasso binário, novamente o primeiro tempo corresponde sempre à batida do mesmo pé. Um exemplo de compasso binário é o samba.

Depois dessas experimentações, você consegue identificar músicas em compassos quaternários, ternários e binários? Se tiver dúvida, você pode acompanhar a música desenhando o tempo com o corpo!

### Para ampliar o conhecimento

Atualmente, diversas linhas de ensino de música trabalham com a ideia de que o corpo é capaz de ensinar as noções de pulsação musical e os conceitos que se desdobram a partir dela. No Brasil, o método de educação musical O Passo, criado pelo professor carioca Lucas Ciavatta, tem se difundido como uma ferramenta para a compreensão do pulso e do ritmo baseada no movimento de caminhar. Para saber mais, acesse o site do Instituto do Passo. Disponível em: <https://www.institutodopasso.org/>. Acesso em: 12 maio 2022.

## Partitura de passos e palmas

A conexão entre corpo e pulsação é um fator comum no estudo de música e de dança. A seção propõe conectar a compreensão dessas dimensões nas duas linguagens explorando os conceitos comuns. Para isso, o trabalho feito na primeira parte da seção é retomado para que os estudantes criem uma coreografia com ferramentas que adquiriram para a apreensão da pulsação e do compasso.

Para entrar na dança, é preciso estimular o desenvolvimento de certas competências motoras e rítmicas das quais nem sempre os estudantes dispõem nesta faixa etária. Por isso, é importante auxiliar a turma no trabalho com a coordenação de movimentos dos membros superiores e inferiores.

Você pode representar a partitura graficamente na lousa, para que os estudantes com dificuldades possam recorrer ao suporte visual durante a atividade. A partitura também pode ser desenhada com giz no chão. Além de compreender os movimentos, é importante que os estudantes apreendam a importância dos tempos de pausa no desenvolvimento da dança e da música. Incentive-os a criar diferentes combinações dos elementos.

## Partitura de passos e palmas

Para trabalhar a coordenação entre passos e gestos, é possível criar uma **partitura**, ou seja, um modo de registrar uma composição musical ou de movimentos.

Organize uma roda com os colegas. Experimente combinar movimentos, como uma pisada firme e sonora no chão, ou bater palmas e fazer uma pausa (ficar em silêncio). Faça o movimento de caminhar no compasso quaternário, como viu anteriormente. Nessa etapa, não é preciso fazer nenhuma movimentação sonora, apenas combine a velocidade da marcação enquanto caminha, olhando para os pés do colega.

Experimente fazer agora movimentos específicos para cada tempo, de acordo com os códigos:

- movimento **PE**: bater com um dos pés no chão;
- movimento **PA**: palmas;
- movimento **S**: silêncio.

Combine esses três elementos nos quatro tempos. O quadro a seguir é um exemplo de como uma sequência pode ser organizada.

1	2	3	4
PA	PA	S	PE

A leitura dessa partitura indica: palmas, palmas, silêncio (pausa) e pé no chão.

Que tal experimentar a sequência de 1 a 4 com a turma? Sempre repetindo a sequência, alterne os grupos que a executam e aquele que faz a marcação da pulsação caminhando como no compasso quaternário.

Agora, forme um grupo de no máximo cinco colegas. Com o grupo, crie combinações diferentes de PE, PA e S em quatro tempos. Escreva os movimentos escolhidos em um quadro como o modelo a seguir. Ele será a partitura do grupo!

1	2	3	4

Experimente fazer com seu grupo a sequência que criaram e depois troque de sequência com os demais grupos. Vocês podem escolher um dos integrantes do grupo para fazer a marcação da pulsação.

Veja algumas sugestões de variação das sequências.

- É possível introduzir outros elementos na combinação – por exemplo, um giro (G), um salto (L) ou outro gesto que o grupo escolher.
- Crie pequenas sequências coreográficas usando diferentes encadeamentos desses gestos.
- Faça a sequência uma vez sem sair do lugar e uma vez em deslocamento.
- Acelere ou desacelere o movimento de caminhar para criar diferentes andamentos, ora mais lentos, ora mais rápidos. Qual é o efeito da mudança de velocidade?

## Pulsção e canto

Nesta atividade, você e os colegas vão combinar pulsação e canto.

- 1 Com o restante da turma, escolha uma canção que todos conheçam. Antes de começar, escute a música com atenção. Se não souber cantá-la, peça ajuda aos colegas e ao professor.
- 2 Após a audição, procure se movimentar marcando a pulsação da canção como aprendeu anteriormente. Com mais três colegas, procure identificar o compasso. Marque o tempo 1 com uma palma.
- 3 Agora, a turma deve se organizar em dois grupos. O primeiro grupo vai bater palmas marcando o pulso da canção enquanto o segundo grupo canta a música. Depois, trocam de função. Ambos os grupos devem permanecer sempre se movimentando para marcar a pulsação.
- 4 Experimente acelerar ou diminuir a velocidade da música, exercitando diferentes pulsações. Para isso, use o movimento como referência. A escolha de um estudante para liderar a mudança de velocidade do movimento pode ajudar.
- 5 Também é possível variar a intensidade das palmas, alternando momentos de palmas fortes e fracas. Experimente, ainda, acompanhar essa variação de intensidade por meio do canto.

Por fim, converse com a turma sobre as questões a seguir.

- Foi fácil escolher uma música que todos conheçam? Por quê?
- Você se sentiu mais confortável cantando ou batendo palmas? Por quê?
- O que você sentiu ao variar a velocidade e a intensidade das palmas e do canto?

Registre e guarde na pasta digital de Arte/Corpo.

Não escreva no livro.



## ATIVIDADES

### A BNCC nesta seção

Os estudantes vão experimentar e analisar um fator de movimento (tempo) como um elemento que, combinado com outros, gera as ações corporais e o movimento dançado (EF69AR11); investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios (EF69AR12); investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança como referência para a criação e a composição de danças autorais em grupo (EF69AR13); vão explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical (EF69AR21) e explorar e criar improvisações e composições utilizando vozes e sons corporais, bem como expressando ideias musicais de maneira coletiva e colaborativa (EF69AR23). Por fim, discutirão as experiências pessoais e coletivas em danças vivenciadas na escola (EF69AR15).

### Pulsção e canto

Ajude os estudantes a escolher uma música curta, de fácil apreensão, para que todos se familiarizem rapidamente. Pode ser uma música que ouviram no capítulo ou uma canção de roda da região. Busque identificar o compasso; para isso, siga o movimento proposto na seção **Teoria e técnica**. Peça que identifiquem o compasso marcando com uma palma grave o tempo 1 e com palmas agudas os demais tempos. Auxilie a turma até que todos identifiquem o compasso da canção escolhida. Exercite a variação do andamento frisando que, para acontecer de forma clara, é preciso que todos estejam se movimentando juntos. Você pode guiar essa variação de andamento a partir do seu movimento. Vá ao centro da roda e acelere ou desacelere seu movimento. Se quiser explorar mais a atividade, peça a outros estudantes que façam a regência do andamento usando, da mesma forma, o movimento como guia.

## Dançar e cantar uma ciranda

A experiência com as danças brasileiras é uma boa estratégia para incentivar a participação de alguns estudantes mais resistentes à dança. Antes de iniciar a atividade, faça um levantamento de algumas cirandas que possam ser aprendidas e cantadas pela turma. A audição do *podcast Dançar e cantar uma ciranda* e da canção da tradição popular “Casa de farinha” serve de base para o canto. Nessa atividade, a dança e a música precisam estar juntas. Se perceber que o contexto é propício, identifique um estudante que possa fazer a primeira voz, puxando a ciranda e dançando com a turma toda. Também pode ser interessante que um estudante marque o tempo 1 em um surdo ou até em um balde, um galão ou uma lixeira vazia. Isso pode facilitar a compreensão do início do compasso.

Um dos objetivos dessa atividade é que a turma vivencie a pulsação da ciranda por meio da dança e do canto, isto é, do corpo e da voz. Assim, o entrosamento entre os estudantes é muito importante. O exercício deve ser conduzido de maneira gradual: primeiro, eles marcam a pulsação com os pés e os tempos da ciranda com as mãos, como experimentaram anteriormente. Em seguida, marcam o primeiro tempo com os pés enquanto escutam a gravação. Por fim, cantam, atentando para o movimento dos pés em sincronia com o primeiro tempo da ciranda. Depois dessa vivência em roda, os estudantes dançam e cantam a ciranda. Busque fomentar um clima de leveza e relaxamento, para que a atividade flua de forma prazerosa.

Se houver estudantes com dificuldades nos passos da ciranda, sugira que, antes de dançar em roda, tentem executá-los em linha reta, de frente para uma das paredes da sala – se possível, acompanhando um colega que esteja mais à vontade.

## Dançar e cantar uma ciranda

Nesta atividade, você e os colegas vão dançar e cantar uma ciranda.

- 1 Ouça o *podcast Dançar e cantar uma ciranda* e aprenda a cantar a canção “Casa de farinha”, da tradição popular.
- 2 Ouça novamente e conte os tempos do compasso de acordo com a marcação feita na letra a seguir.
- 3 Agora, experimente ficar em pé e se movimentar marcando o pulso da música e batendo palmas no primeiro tempo, conforme a indicação a seguir, sempre mantendo a contagem.

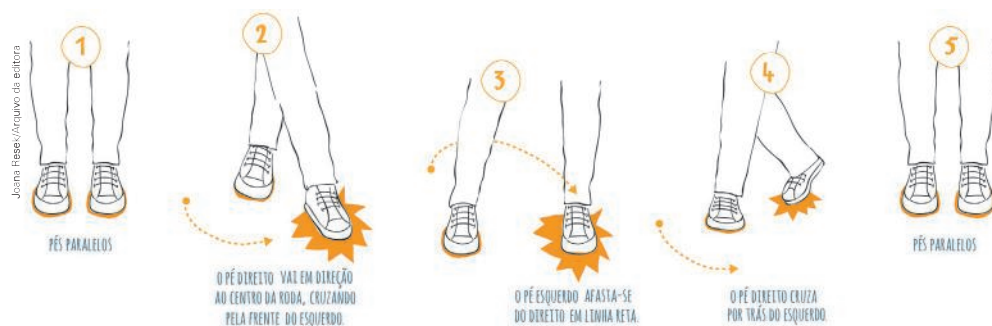
Casa de farinha	
Mandei <b>fazer</b> uma casa de farinha	Bem maneirinha que o vento possa <b>levar</b>
1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3	
Oi passa <b>sol</b> , passa chuva, oi passa <b>vento</b>	Só não passa o movimento do cirandeiro a <b>rodar</b>
4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4	
Achei bom, boni – to	<b>Meu</b> amor passar
1 2 3 4 1 2 3 4	1 2 3 4 1 2 3 4
<b>Ciranda</b> maneí – ra	Vem cá, cirandei – ra
1 2 3 4 1 2	3 4 1 2 3 4
	Vem cá <b>balançar</b>
	2 3 4 1 2 3 4

Da tradição popular.

- 4 Escute a gravação mais uma vez mantendo a contagem e o movimento do corpo. Mas, agora, marque o tempo 1 com os pés dando um passo à frente cada vez que contar o 1 e volte em seguida.
- 5 Repita mais uma vez, tentando cantar com os colegas e manter o movimento de marcar o tempo 1 com os pés dando um passo à frente.
- 6 Agora, é hora de aprender a dançar a ciranda. Faça com os colegas uma roda em que todos fiquem virados para o centro, de mãos dadas. De modo ritmado, comece a se deslocar para a esquerda. Em seguida, se desloque para a direita. Escolha com os colegas o sentido que parecer mais fácil para a maioria.
- 7 Fique por alguns instantes parado com os pés paralelos. Desloque-se para a esquerda, fazendo o seguinte: no primeiro passo, o pé direito vai em direção ao centro da roda e cruza pela frente do esquerdo; no segundo, o pé esquerdo afasta-se do direito em linha reta, de modo que os pés voltem a ficar paralelos. Desloque-se em círculo alternando as passadas: ora cruzando, ora em paralelo. O peso do corpo será alternado de um pé para o outro, continuamente, como acontece quando você caminha.



- 8 Repita várias vezes a sequência. Quando todos conseguirem andar em conjunto, você e os colegas estarão dançando a ciranda. O tempo 1 deve ser marcado com o pé direito quando ele cruzar pela frente e pisar dentro da roda.



Terminada a ciranda, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

- Você já havia participado de alguma dança em roda? Qual?
- Você acha que a música e a dança da ciranda combinam uma com a outra? Por quê?

## Entrar na roda para improvisar

- 1 Continue na roda dançando a ciranda, mas agora marque o ritmo com palmas. Comece devagar e, depois, acelere aos poucos. Não deixe de cantar!
- 2 Enquanto o grupo mantém o ritmo, um ou dois estudantes se dirigem ao centro da roda para dançar, improvisando movimentos por alguns minutos. Não há movimento certo ou errado, o importante é explorar o que sabe e gosta de expressar com o corpo e sentir prazer em dançar.
- 3 Agora, experimente dançar e cantar ao mesmo tempo, aproveitando os passos de ciranda que você aprendeu. Isso pode parecer difícil no começo, mas, com a prática, o canto vai ajudar na sincronia da roda.
  - Quem entrar na roda para improvisar pode sair quando quiser ou esperar que outro colega ou dupla entre para ocupar o centro.
  - No improviso, é possível aproveitar a canção que vocês dançaram anteriormente ou escolher outra música conhecida de todos. A música também pode ser criada na hora por vocês!

Registre e guarde na pasta digital de Arte/Corpo.

Escolha um colega para fazer um registro fotográfico da ciranda e compartilhe com toda a turma.

## Entrar na roda para improvisar

Incentive todos os estudantes a entrar no centro da roda pelo menos uma vez. Alguns se sentirão mais à vontade para improvisar e se apresentar, mas é importante que mesmo os mais tímidos sejam encorajados pelo grupo a dançar no centro. Evidentemente, eles não devem se sentir obrigados, mas é importante que percebam a possibilidade de ir uma vez ao centro da roda, independentemente de serem desinibidos ou terem facilidade para dançar.

Caso a turma seja muito grande para o espaço disponível, você pode dividi-la em dois ou mais grupos. Porém, é importante que cada grupo seja composto de mais de oito pessoas.

## Capítulo 6

### DANÇAS CÊNICAS

Neste capítulo, objetiva-se que os estudantes se aproximem do conceito de dança cênica por meio da análise reflexiva de obras coreográficas criadas para apresentações públicas. Ao longo do capítulo, você pode desenvolver um exercício comparativo com o largo espectro de danças apresentadas no Capítulo 5. Aquelas danças estão integradas a manifestações que envolvem música e outras artes e costumam ocorrer em formatos variados, como cortejos e rodas, oferecendo maior integração entre os que dançam e os participantes que não dançam. As danças cênicas, por outro lado, são desenvolvidas para formatos que favorecem um tipo diferente de postura dos participantes.

#### Competências da BNCC neste capítulo

- Gerais – 1, 3, 4, 5, 8, 9 e 10.
- Específicas de Linguagens – 1, 2, 3, 4 e 5.
- Específicas de Arte – 1, 2, 4, 5, 6, 7 e 8.

#### Habilidades da BNCC neste capítulo

- Dança: Contextos e práticas (EF69AR09) | Elementos de linguagem (EF69AR10, EF69AR11) | Processos de criação (EF69AR12, EF69AR14, EF69AR15).
- Artes integradas: Contextos e práticas (EF69AR31) | Arte e tecnologia (EF69AR35).

As danças cênicas têm um histórico ligado ao século XVII, nas cortes do rei Luís XIV (1638-1715), na França. Aquele momento inaugurou a dança criada e produzida para ser mostrada a um público, com separação entre cena e plateia, diferentemente da dança antes praticada nas festividades, nos rituais, nos vilarejos e no campo. Luís XIV promoveu espetáculos grandiosos, os quais requeriam maior especialização dos bailarinos, que, aos poucos, foram se profissionalizando. Do mesmo modo, as plateias também passaram a se constituir como uma comunidade de espectadores.

Este capítulo propõe ao estudante refletir sobre as posições do artista

# CAPÍTULO 6 DANÇAS CÊNICAS

Arquivo/Marcia Milhazes Contemporary Dance Company



Marcia Milhazes Companhia de Dança, *Meu prazer*, Rio de Janeiro (RJ), 2008.

120

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

e do público, por meio da análise das relações entre dançarinos e espectadores nas obras coreográficas apresentadas e da realização de atividades. Provavelmente alguns estudantes se sentirão à vontade para dançar, enquanto outros se sentirão mais confortáveis na posição de espectadores; isso não deve ser visto como um problema, uma vez que o conhecimento em dança também se constrói pela fruição.

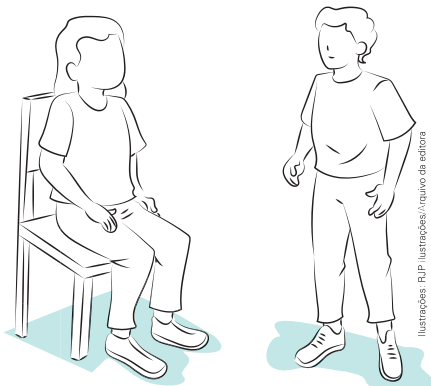
#### Marcia Milhazes

Nasceu no Rio de Janeiro, onde criou, em 1995, a Marcia Milhazes Companhia de Dança. Teve formação em balé clássico e depois se encaminhou para a dança contemporânea. Suas coreografias e espetáculos apoiam-se em partituras gestuais de grande inventividade e precisão e na integração de elementos da cultura brasileira, artes visuais, literatura e música.

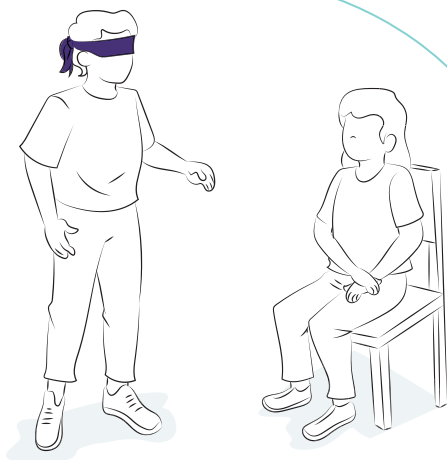
# Aprender com os sentidos

Forme dupla com um colega: um de vocês vai se mover de olhos fechados, enquanto o outro vai assistir. Os movimentos serão baseados na escuta de uma música. Quem se movimentar deve tentar ouvir a música com o corpo todo. Veja as orientações a seguir.

- 1 Um estudante deve estar de pé, e o outro deve estar sentado em uma cadeira. Procure manter uma distância segura entre vocês.



Ilustrações: R.J.P. Ilustrações/Arquivo da Editora



- 2 Ambos devem permanecer alguns segundos em silêncio, procurando entrar em contato com a respiração e sentindo a postura. É importante sentir os pontos de apoio do corpo no chão ou na cadeira.

- 3 O estudante que estiver de pé deve fechar os olhos ou vendá-los com uma faixa de tecido. Ele vai escutar a música, percebendo o sentimento que ela provoca, passando a se movimentar seguindo a música de modo fluido.

- 4 Quando a música estiver terminando, será preciso reduzir os movimentos em busca de uma postura confortável. Então, o estudante deve ficar parado por alguns segundos, apenas sentindo a respiração.

- 5 Converse sobre a experiência com o colega: Se você dançou, como foi a experiência de dançar de olhos fechados, sabendo que alguém olhava para o que você estava fazendo? Caso você tenha observado, como foi fazer isso? Você sentiu vontade de se mover?

## APRENDER COM OS SENTIDOS

Para realizar a atividade, é possível usar um espaço amplo disponível na escola, como a quadra de esportes ou o pátio, ou pedir a ajuda da turma para afastar as carteiras e abrir um espaço na sala de aula. Ela deve durar, no máximo, dez minutos.

Se achar mais adequado o uso de uma venda, você pode propor a eles que confeccionem as peças. Para isso, solicite a cada um que traga uma faixa de malha ou outro tecido maleável de cor escura, de 10 cm x 60 cm. As pontas devem ser amarradas atrás da cabeça.

- Oriente os estudantes a decidir quem será espectador e quem se movimentará de acordo com as disposições pessoais, mas buscando o equilíbrio entre as duplas e incentivando os mais inibidos a tentar.
- Informe aos estudantes dançarinos que, uma vez de olhos fechados, eles não devem abri-los em momento algum. Solicite aos demais que se instalem confortavelmente no espaço e permaneçam em silêncio.
- Incentive todos a prestar atenção na própria respiração, a perceber sua postura e seus pontos de apoio no chão ou na cadeira, bem como a reconhecer suas tensões e a relaxar, encontrando conforto corporal.
- Reproduza uma música e convide-os a escutá-la com atenção. Incentive-os a se mover de acordo com ela, deixando o movimento atravessar o corpo todo.
- Lembre aos espectadores que devem observar a movimentação do colega, deixando impregnar-se por impressões, pensamentos e sensações gerados pelo que estão vendo.
- Caso os estudantes dançarinos restrinjam os movimentos a uma região do corpo, incentive-os a explorar os membros superiores, os membros inferiores, a cabeça e o tronco, de modo a experimentar diferentes possibilidades. Você também pode se aproximar de cada estudante e, em voz baixa, propor novos movimentos.
- Para finalizar a atividade, solicite aos dançarinos que retirem as vendas para conversar sobre a experiência, primeiro em dupla e depois com o grupo todo. Realizar essa atividade de olhos vendados contribui para ajudar os mais inibidos a se sentirem à vontade. Quando o grupo estiver mais familiarizado com a dança, a proposta poderá ser repetida de olhos abertos, caso haja oportunidade.

Danças cênicas

A BNCC nesta seção

Os estudantes vão se aproximar do conceito de dança cênica e refletir sobre diversas relações entre artistas e público, entre a cena e a plateia, além de explorar e investigar a linguagem da dança, trabalhando gradualmente as habilidades (EF69AR09), (EF69AR10), (EF69AR11), (EF69AR14), (EF69AR15).

Ao analisar imagens e apreciar composições de artistas da dança, os estudantes já iniciam o processo de construção de vocabulário e repertório próprios, o que será aprofundado na seção **Atividades** do capítulo. Aproveite para enfatizar que o contato com a dança pode se concretizar por meio da experimentação corporal em movimento ou pela fruição, como espectador. Assistir a espetáculos de dança presencialmente ou em vídeo também é um modo de construir conhecimento. Peça que compartilhem suas experiências como espectadores e acolha suas impressões sobre estar em meio a uma plateia.

Comente que as brincadeiras espontâneas dos jovens podem servir de matéria-prima para o movimento dançado: isso considera a curiosidade e a exploração como modos de criação artística. Procure ampliar a reflexão proposta pelas perguntas, para que os estudantes não só estejam abertos a diferentes repertórios como também lancem um novo olhar sobre aquilo que já conhecem.

O público na foto está assistindo a uma apresentação de fim de ano.

Ateliê de perguntas

1. Resposta pessoal. Oriente os estudantes a fazer uma lista com duas ou três perguntas. Proponha a eles que investiguem respostas para elas no decorrer do trabalho com o capítulo.
2. Resposta pessoal.
3. A foto de *Meu prazer*, de Márcia Milhazes, mostra cenário, figurinos e iluminação, elementos que compõem a obra, ao lado de outros elementos, como música, coreografia e bailarinos. A fotografia do Centro de Artes da Maré mostra a disposição do público em um espaço reservado, onde eles podem se sentar e assistir ao espetáculo como espectadores, ou seja, as pessoas não estão espalhadas pelo espaço em pé e em roda, por exemplo.
4. Resposta pessoal.
5. Antes do recurso da luz elétrica, os teatros eram iluminados em toda a extensão do espaço, tanto o palco

# Aproximando do tema

## Danças cênicas

As danças podem se transformar em cena! Nesse caso, elas são apresentadas para plateias por dançarinos que se profissionalizam para exercer essa atividade.

Nos teatros, há vários tipos de palco. Neles, as danças são mostradas ao público, que, na maior parte das vezes, desaparece no escuro das plateias.

O balé, a dança contemporânea e a dança moderna, entre muitas outras, são tipos de danças cênicas. Muitas obras cênicas são feitas com base nas danças urbanas, nas danças festivas e nas danças rituais. Elas são produzidas então para os palcos, feitas tanto por artistas profissionais quanto por amadores.

Você já esteve em uma plateia para assistir a um espetáculo de dança?

Douglas Lopes/Redes de Desenvolvimento da Maré



Público assistindo à apresentação de danças urbanas na Escola Livre de Dança da Maré, Rio de Janeiro (RJ), 2019.

✗ Não escreva no livro.

### Ateliê de perguntas

➤ Depois de observar as imagens, fazer a atividade de dança em duplas e ler o texto sobre as danças cênicas, reúna-se com os colegas para conversar sobre as questões a seguir.

- 1 Observe a cena de *Meu prazer*, de Márcia Milhazes Companhia de Dança. Que perguntas ela desperta em você? Escreva essas perguntas e discuta-as com os colegas.
- 2 Você já se apresentou em cena alguma vez? Como foi estar diante de uma plateia?
- 3 Observe as imagens do espetáculo *Meu prazer* e da Escola Livre de Dança da Maré. Você acha que são apresentações de palco? Como você chegou a essa conclusão?
- 4 A fotografia da Escola Livre de Dança da Maré foi tirada do ponto de vista de quem está em cena. Observe o grupo de pessoas, as expressões faciais e as posições corporais. Como você imagina que elas estavam se sentindo?
- 5 Imagine assistir a um espetáculo de dança em um teatro sem luz elétrica. Como você acha que seria? Para onde você olharia se o palco e a plateia estivessem igualmente iluminados?

como a plateia. A iluminação elétrica permitiu manter a plateia na penumbra e dirigir os refletores para pontos para os quais o olhar dos espectadores deve ser dirigido. As perguntas desta seção têm o objetivo de remeter a atenção dos estudantes a alguns elementos abordados no capítulo. Aproveite o momento para estimular a reflexão sobre a cena, considerando o ponto de vista de quem se apresenta, mas também a posição do espectador. A observação cuidadosa da fotografia pode proporcionar reflexões sobre a expectativa que antecede uma apresentação de dança e o prazer de estar em um teatro. Não espere respostas precisas ou consideradas corretas; em vez disso, incentive os estudantes a formular novas per-

guntas sobre o tema e dirigi-las aos colegas. Essa primeira conversa pode ser aproveitada como avaliação diagnóstica do grupo, identificando os saberes que já trazem e os que serão aprofundados.

# Painel

## Danças em cenas

Neste **Painel**, você vai ver cenas de espetáculos de dança e vai refletir sobre as muitas formas de danças cênicas.



Foto: Memória/Agência Estado

Uma coreografia é formada pelos movimentos e pelas sequências dançadas pelos bailarinos, que desenham no espaço da cena com o próprio corpo. O balé *A sagração da primavera* foi coreografado pelo bailarino russo Vaslav Nijinsky (1889-1950). O espetáculo estreou em 1913, em Paris, na França, e causou furor, tendo recebido, inclusive, muitas vaias. Não há filmagens da época, então, para conhecer a coreografia, foi preciso reconstruir os movimentos com fotografias, relatos e críticas. Nijinsky inverteu muito do que existia no balé clássico: os pés buscavam o chão com vigor, os corpos se contorciam com movimentos velozes e até mesmo brutos. Os bailarinos seguiam o ritmo irregular e de difícil marcação da música do compositor russo Igor Stravinsky (1882-1971).

Em 1997, o corpo de baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro (RJ) apresentou pela primeira vez *A sagração da primavera*, em remontagem da coreógrafa estadunidense Millicent Hodson (1945). Em 2013, em homenagem aos cem anos da estreia, foram feitas pelo mundo mais de duzentas montagens da obra, considerada uma renovação da dança cênica.

**Em sua opinião, o que faz um espetáculo de dança não ser bem recebido na estreia e ser valorizado anos depois?**

Corpo de baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro (RJ). *A sagração da primavera*, 1997.

### EXPLORE

Os dez primeiros minutos do filme *Coco Chanel & Igor Stravinsky* (Direção: Jan Kouen, França, 2009, 120 min) mostram a recepção da peça em sua estreia em Paris.

123

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### PAINEL

#### Danças em cenas

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes terão a possibilidade de conhecer, fruir e analisar, criticamente, práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, sobretudo na arte brasileira, em contextos distintos (EF69AR09, EF69AR10 e EF69AR11).

Nesta seção, o processo de aprendizagem dos estudantes começa com a apresentação da riqueza e da variedade da dança cênica. As obras mencionadas trazem aspectos históricos do desenvolvimento da relação entre obras e público

e provocam reflexões sobre a relação entre artistas e espectadores. A maior parte das obras abordadas é de dança contemporânea, com exceção de *A sagração da primavera*.

Deixe que os estudantes observem as imagens livremente, com a oportunidade de deter-se naquelas que mais chamarem a atenção. Ajude-os a construir relações de sentido entre as imagens e o tema do capítulo.

Ao final da seção, há questões reflexivas e a proposta de um experimento. Por meio delas, espera-se que os estudantes ampliem seu repertório de dança, pesquisando e selecionando trechos de dança para então participar de momentos de trocas com os colegas, que apresentem a dança escolhida para pessoas de idades diferentes,

► analisando a recepção de cada uma delas. Na sequência, podem-se levantar questões sobre as referências culturais de gerações diferentes e estimular troca maior de saberes entre os envolvidos.

Comente com os estudantes que muitas peças impactam negativamente o público, que pode reagir mal àquilo com que não está habituado. Isso ocorreu com peças que traziam novos elementos coreográficos ou abordavam temas inovadores, propondo novas movimentações ou outra relação entre a música e o silêncio.

#### Vaslav Nijinsky

Bailarino e coreógrafo nascido em Kiev, na Rússia, é considerado um dos maiores nomes da dança do século XX. Coreógrafo ousado e bailarino de virtuosismo e interpretação impressionantes, Nijinsky influenciou muitas gerações e ficou conhecido como “o deus da dança”.

#### Igor Stravinsky

Compositor, pianista e maestro russo que revolucionou a sensibilidade musical vigente no século XX com seus ritmos e harmonias pouco ortodoxos, revelando uma linguagem musical inovadora, com forte vínculo com as culturas camponesas da Rússia.

#### Millicent Hodson

Coreógrafa e historiadora de dança estadunidense. Diplomada pela Universidade de Indiana e pela Universidade de Berkeley, nos Estados Unidos, escreveu os livros *A dança de caráter no ballet clássico* e *Nijinsky's Crime Against Grace: reconstruction score of the original choreography for Le sacre du printemps* [O crime de Nijinsky contra a graça: partitura de reconstrução da coreografia original de *A sagração da primavera*], de 1996. Reconstruiu, entre outros espetáculos, vários solos de Isadora Duncan para a bailarina italiana Carla Fracci em 1990.

#### Para ampliar o conhecimento

Para obter mais informações sobre o espetáculo, leia o artigo **SANCHEZ, Vera Maria Aragão de Souza. *A sagração da primavera* – a construção da dança na era moderna. *interFACES*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 22, p. 63-73, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/interfaces/article/view/29716>. Acesso em: 12 maio 2022.**

Muitos personagens de *videogame* realizam proezas e passam por situações que seriam arriscadas se vividas fisicamente por uma pessoa. Com frequência, os jogadores que os controlam não têm consciência dessa dimensão, pois os personagens são virtuais. Aproveite a discussão acerca da obra *Embodied Voodoo Game* para discutir como as imagens em celulares, na televisão, em filmes e em jogos afetam a percepção do mundo e a relação com as pessoas.

A peça do grupo Cena 11 Cia. de Dança também permite abordar a questão da interatividade do público com o espetáculo de dança, possibilidade inaugurada pela dança contemporânea.

### Cena 11 Cia. de Dança

O grupo foi fundado em Florianópolis (SC) em 1993, sob a direção de *Alejandro Ahmed* (1971), e tornou-se referência nacional de formação e pesquisa em dança. Suas criações dialogam com o universo das histórias em quadrinhos (HQs), dos *videogames*, do mundo digital e da tecnologia. O movimento corporal desenvolvido pelos artistas do grupo é marcado pelo risco, pelas quedas livres e pela singularidade da pesquisa de cada bailarino em relação ao próprio corpo.



Vol. 1 - Livro do Estudante em tamanho reduzido

Em *Embodied Voodoo Game*, o grupo Cena 11 Cia. de Dança explorou a interação com o público, que participou da criação da coreografia. Os dançarinos entram em cena vestindo camisetas com o próprio nome estampado, como se fossem personagens de um jogo eletrônico. As pessoas da plateia podem ordenar comandos chamando-os pelo nome, como se estivessem controlando um *joystick*.

O grupo Cena 11 é de Florianópolis (SC) e se interessa pela relação entre dança e tecnologia, entre corpo e ambiente. O grupo também explora novos movimentos em diferentes organizações do espaço e dos dançarinos no palco. Por exemplo: na obra *Embodied Voodoo Game*, a retirada de um dos participantes do jogo altera todo o equilíbrio do conjunto.

Você gostaria de participar desse jogo de *videogame*? Como você se sentiria comandando os movimentos de personagens em um palco real?

### EXPLORE

No canal oficial do grupo, é possível assistir a um trecho da peça *Embodied Voodoo Game* apresentada em um festival na cidade de São Paulo (SP), em 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VyxJiPyXVNA>. Acesso em: 4 fev. 2022.

Veja mais informações sobre a peça no site do grupo. Disponível em: <https://www.cena11.com.br/voodoo>. Acesso em: 4 fev. 2022.

Apresentação do grupo Cena 11 Cia. de Dança, *Embodied Voodoo Game* [Jogo do vodu incorporado], no 14º Festival Internacional de Dança do Recife (PE), 2009.

A companhia de dança contemporânea Giradança, de Natal (RN), desenvolve uma pesquisa apoiada na ideia de que cada corpo tem possibilidades e limitações e de que todos podem dançar respeitando essas diferenças. O grupo, dirigido por Anderson Leão e Roberto Morais, conta com a participação de dançarinos com e sem deficiências e síndromes.

Alguns de seus espetáculos foram criados por coreógrafos convidados, como é o caso de *Sem conservantes*, de 2015. Nessa obra, dirigida por Ângelo Madureira e Ana Catarina Vieira, a coreografia foi construída pelos dançarinos com base em fotografias de trabalhos anteriores da dupla de coreógrafos. Cada dançarino buscou transformar tais fotografias em movimento, adaptando-as ao próprio corpo e às suas possibilidades motoras.

**Você acredita que o público está habituado a ver pessoas com deficiência em cena? Por que isso ocorre?**

*Sem conservantes*, Giradança, Natal (RN), 2015.



## EXPLORE

Museu da Dança. O *site* reúne acervo virtual, programação e outras informações sobre artistas, companhias e obras de dança brasileira. Disponível em: <https://portalmud.com.br/museudadanca/>. Acesso em: 4 fev. 2022.

Anderson Leão, diretor da companhia Giradança, afirma o caráter artístico de seu trabalho, desejando que a proposta do grupo não seja vista como um trabalho social. O fato de esse trabalho integrar pessoas com deficiências e neurodiversidade não significa que o foco da investigação realizada desde 2005 não seja estético. Em entrevista, o diretor lembra que é preciso educar o público para habituar-se a assistir a artistas com corpos diferentes em cena.

## Giradança

Criada em 2005 em Natal (RN), a companhia parte do conceito de “corpo diferenciado” para desenvolver uma pesquisa própria de dança contemporânea. As diferentes possibilidades que cada corpo traz para a dança são um ponto importante dos processos criativos da companhia.

## Para ampliar o conhecimento

- Acesse o verbete dedicado à Cia. Giradança no *site* da São Paulo Companhia de Dança. Nele, você pode encontrar vídeos de trechos dos espetáculos da companhia. Disponível em: <http://spcd.com.br/verbeta/companhia-gira-danca/>. Acesso em: 1ª fev. 2022.
- No livro *Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos*, de Lúcia Matos (Salvador: EDUFBA, 2014), a autora analisa trabalhos coreográficos de grupos de dança que integram em seus elencos dançarinos com e sem deficiências.

No início da peça, depois de espalhar café nos contornos do espaço cênico representando o ato de semear, os artistas cobrem-se de pó de café. Aliado à proximidade entre os artistas e os espectadores, esse ato proporciona uma experiência sensorial. Não é habitual que os espetáculos cênicos explorem o sentido do olfato, já que, na maioria das vezes, durante um espetáculo fazemos uso da visão e da audição. Converse com os estudantes sobre os sentidos que são utilizados quando se relacionam com distintas obras de arte. Peça que identifiquem aqueles mais usados em diferentes experiências cênicas, de artes visuais e de música. Estimule a reflexão baseada na posição de espectadores e também na dos artistas.

### Lia Rodrigues Companhia de Dança

Grupo criado no Rio de Janeiro (RJ) em 1990 pela coreógrafa paulistana Lia Rodrigues. Além de suas criações e apresentações no Brasil e no exterior, a companhia desenvolve ações artísticas e pedagógicas no bairro carioca da Maré, em parceria com a associação Redes de Desenvolvimento da Maré. Por meio da parceria entre a coreógrafa e a associação, foi criado o Centro de Artes da Maré, atuante até os dias de hoje. *Pororoca* (2009), *Piracema* (2011), *Pindorama* (2013), *Para que o céu não caia* (2016) e *Aquilo de que somos feitos* (2000) são alguns dos trabalhos do grupo.

### Para ampliar o conhecimento

Acesse o site da Lia Rodrigues Companhia de Dança. Disponível em: <http://www.liarodrigues.com/>. Acesso em: 12 maio 2022.



Sammi Landweber/Arquivo da Fotografia

O livro *A queda do céu* é um relato do xamã yanomami Davi Kopenawa (1956). Ele serviu de ponto de partida para a elaboração da peça *Para que o céu não caia*, da Lia Rodrigues Companhia de Danças. O grupo tem sua sede na favela da Maré, no Rio de Janeiro (RJ), e conta com a direção artística da coreógrafa paulistana Lia Rodrigues (1956).

Lia Rodrigues Companhia de Danças, *Para que o céu não caia*. Dresden, Alemanha, 2016.

Os Yanomami são indígenas que vivem entre Roraima e Amazonas. Na mitologia desse povo, o céu é “aquilo que está sobre todos nós” e desaba quando a harmonia do universo é rompida. Como o céu é o mesmo para todos, os povos são também dependentes uns dos outros. Por isso, a peça elimina a separação entre palco e plateia; artistas e espectadores dividem o mesmo espaço.

A companhia dança para que o céu não caia sobre todos. A peça, que considera mudanças climáticas e sociais como uma desarmonia, convida o público a agir de maneira diferente. Em cena, os artistas tentam “segurar o céu” com rituais em que se cobrem com pó de café, farinha de trigo, tinta vermelha ou cúrcuma, explorando cores e cheiros.

Em sua opinião, quais são as desarmonias enfrentadas pelo universo atualmente? Que movimentos corporais você faria para o céu não cair?





A coreógrafa e performer nora chipaumire (1965) nasceu no Zimbábue, mas reside nos Estados Unidos. A peça *portrait of myself as my father* [retrato de mim mesma como meu pai], de 2014, foi encenada pela Tumbuka Companhia de Dança, do Zimbábue. Ela se desenvolve em um ringue de boxe, compondo uma cena de dança e luta, aproximando os espectadores, que estão todos no mesmo plano. Desse modo, a artista estabelece relações de maior igualdade entre os que dançam e os que assistem. O espetáculo *#PUNK* (2018), da mesma coreógrafa, estrutura-se como um *show de rock* em que os espectadores ficam de pé, bem próximos dos artistas.

Para chipaumire, o público que está presente no espetáculo tem um papel importante. Como uma mulher negra e africana que trabalha e se apresenta para plateias estadunidenses e europeias, a artista se interessa pela reação que sua imagem em cena provoca no público de dança, na maioria das vezes composto de pessoas brancas ou com formação cultural ocidental. Na relação que estabelece com as plateias, nora chipaumire acredita fazer com que aqueles que a assistem reflitam sobre os próprios preconceitos.

**O que poderia aproximar as experiências de assistir a um espetáculo de dança e a uma luta de boxe?**

nora chipaumire no espetáculo *portrait of myself as my father* [retrato de mim mesma como meu pai], Museu de Arte da Filadélfia, Estados Unidos, 2016.

O nome de Nora e o da peça foram escritos com iniciais minúsculas a pedido da artista.

Chame a atenção dos estudantes para o fato de que tanto o nome da artista quanto do espetáculo são todos escritos propositalmente em letras minúsculas.

Peça aos estudantes que observem a foto da artista como lutadora de boxe e a descrevam. Sugira que descrevam sua atitude corporal, o figurino e o cenário em que o espetáculo acontece, assim como a relação entre a cena e os espectadores. Converse sobre as reflexões causadas pelo título da peça, *portrait of myself as my father* [retrato de mim mesma como meu pai]. Eventualmente, as questões de gênero e raça, centrais nos trabalhos de nora chipaumire, podem ser complexas para os estudantes da faixa etária a que se destina este livro, entretanto, para iniciar um aprofundamento maior, discutir o trabalho dessa coreógrafa pode ajudar a abordar e desconstruir preconceitos.

#### nora chipaumire

Nascida em Mutare, cidade do Zimbábue, depois de estudar Direito na Universidade do Zimbábue, nora migrou para os Estados Unidos, onde deu sequência à sua formação universitária e desenvolveu seus trabalhos artísticos como coreógrafa e performer. Desde que começou seu trabalho artístico em 1998, tem desafiado estereótipos de gênero e etnicidade. Ela busca dar visibilidade aos saberes presentes nos corpos africanos, de impossível quantificação nos padrões ocidentais, na opinião da artista. Em seus espetáculos, o público é provocado a participar ativamente.

#### Para ampliar o conhecimento

Conheça o *site* da Companhia Chipaumire. Disponível em: <https://www.companychipaumire.com/>. Acesso em: 12 maio 2022.

No filme *Nora* (2008), dirigido por Alla Kovgan e David Hinton, a artista visita a sua terra natal no Zimbábue e revisita suas memórias escolares da infância, para construir sua dança em parceria com vários moradores do lugar. Você pode assistir ao filme no *site* Numeridanse (em inglês). Disponível em: <https://www.numeridanse.tv/videotheque-danse/nora?s>. Acesso em: 12 maio 2022.

1. A sagração da primavera, *Embodied Voodoo Game* e *Sem conservantes* são espetáculos realizados em palcos com separação mais nítida entre a cena e a plateia. No caso das obras de nora chipaumire e Lia Rodrigues, os espectadores partilham o espaço da apresentação, ainda que, em *portrait of myself as my father* [retrato de mim mesma como meu pai], estejam separados pelas cordas do ringue de boxe.

2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a perceber que, mesmo em espetáculos em que as pessoas não dançam e estão na posição de espectadores, apenas sentados e assistindo, as peças dependem de uma interação com o público, ainda que voltadas à fruição contemplativa.

3. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a estabelecer paralelos entre os tipos de dança e suas relações com determinados públicos. Lembre-os de que pessoas de idades diferentes, muitas vezes, conhecem e gostam de artistas distintos e apresentam repertórios culturais diferentes, o que pode impactar no modo como recebem determinadas manifestações artísticas.

4. e 5. Caso seja necessário, auxilie os estudantes a buscar uma coreografia que seja do agrado deles, acolhendo aqueles que já têm uma no horizonte das preferências (há muitos grupos de dança que postam curtos trechos de coreografias em redes sociais, por exemplo). Ajude-os a encontrar os vídeos em fontes confiáveis, com qualidade de imagem e áudio, para que a exibição não fique cansativa. Incentive-os a abordar os convidados na própria comunidade, com cordialidade e gentileza, explicando previamente a natureza da atividade. Enfatize a necessidade de os três convidados serem de faixas etárias distintas. Oriente-os a desenvolver métodos próprios de realizar as anotações, aceitando várias linguagens.

Com base nas questões e nas atividades a seguir, reflita, experimente e compartilhe suas opiniões e impressões com os colegas e o professor.

- 1 Nos espetáculos apresentados, há diferentes organizações do espaço de cena e do público. Como você as descreveria?
- 2 Você acredita que o público sempre participa dos espetáculos de dança? De que modo isso ocorre?
- 3 Você acha que um espetáculo de dança pode agradar mais a pessoas de determinada idade? Por quê?
- 4 Você vai fazer um experimento para levar a dança a espectadores de gerações diferentes.
  - a. Faça uma pesquisa em sites, redes sociais e canais oficiais de companhias de dança buscando uma coreografia que considere interessante.
  - b. Selecione um trecho da coreografia de, no máximo, cinco minutos.
  - c. Anote em uma folha de papel estas informações: nome da peça, coreógrafo, grupo ou companhia, ano em que foi criada.
  - d. Junto das informações, anote o motivo pelo qual você escolheu esse trecho da coreografia, elencando os argumentos pelos quais a considerou interessante. Anote também outras informações que julgar importantes.
  - e. Convide três pessoas de idades diferentes, familiares, vizinhos ou amigos, para assistir ao trecho da coreografia e compartilhar as impressões. Podem ser pessoas mais velhas ou mais novas que você.
  - f. Agende um horário com o convidado. A participação de cada um não deve durar mais de dez minutos. No dia, ajude a pessoa a se instalar de modo que ela consiga prestar atenção e haja silêncio.
  - g. Mostre o vídeo da coreografia, observando e anotando suas reações. Não intervenha enquanto a pessoa estiver assistindo, apenas observe.
  - h. Converse com o convidado, perguntando o que ele achou da obra. Nesse momento, ofereça as informações da peça. Tome nota sobre as impressões de cada espectador.
- 5 Após ter apresentado a coreografia às três pessoas, reveja suas notas sobre as próprias impressões. Faça uma comparação entre todas as anotações, com base nas perguntas a seguir.
  - As impressões apresentam pontos em comum? Quais? Como cada um deles reagiu à obra?
  - A conversa com os convidados ajudou você a perceber novos aspectos na coreografia? Você acredita que o fato de serem espectadores de gerações diferentes influencia as impressões sobre a coreografia?

# Conversa de artista

## Lia Rodrigues

Em alguns trabalhos da coreógrafa Lia Rodrigues, artistas e público partilham o mesmo espaço. Outros acontecem em teatros tradicionais, com **palcos italianos**. No trecho da entrevista a seguir, a artista reflete a respeito de como essas escolhas mudam o modo como os espectadores recebem as obras.

**Palco italiano:** disposição frontal de palco e plateia; nele, o espaço de cena forma uma caixa, com quatro paredes, como se a plateia observasse um quadro em perspectiva, visualizando tudo o que ocorre no palco.

Adriano Vizoni/Folhapress



Ensaio de *Pindorama*, da Lia Rodrigues Companhia de Dança, em São Paulo (SP), 2014.

Eu tenho que tomar decisões práticas sobre meus próximos trabalhos com muita antecedência. Tive que decidir, quase dois anos antes da estreia, que essa próxima criação vai ser em palco italiano. Isso já determina um pouco como eu vou encaminhar o processo criativo. Não posso fazer o que eu quiser. Me pergunto por que às vezes opto por fazer a criação em palco italiano e às vezes não. No caso de *Pindorama*, acho que a opção de não fazer em palco italiano foi pelo fato de ele ter partido de uma *performance*. Tivemos a experiência de ter gente em volta e falei: “É disso que eu estou com vontade agora. Vou fazer isso”. A gente descobre uma dinâmica e é interessante trabalhar mais com ela. A proximidade dá uma intimidade grande com o público e essa é uma questão: como você vai partilhar aquele trabalho com o público e de que forma? Essa é uma das questões que a gente trabalha durante todo o processo de criação. Como essa relação será. Será que colocamos o público ali? Será que convidamos o público a ficar aqui? Discutimos isso por muito tempo até a gente descobrir as saídas. Não é só fazer o trabalho, mas descobrir como a gente coloca o público em relação à obra. Em um palco italiano é completamente diferente. Minha pergunta nesse momento é: será que queremos fazer um trabalho intimista mesmo em um palco italiano? Como a gente inclui o público? Não penso se o público irá gostar ou não, mas em como queremos que essa relação entre o público e o trabalho aconteça.

Lia Rodrigues. Entrevista concedida especialmente para esta coleção.

Leia a entrevista com a coreógrafa Lia Rodrigues, observe a fotografia de *Pindorama* e reflita sobre ela com base nas perguntas a seguir.

- 1 Por que as decisões da artista sobre a cena influenciam a criação do espetáculo?
- 2 Lia Rodrigues afirma não se preocupar com a opinião do público, se as pessoas vão gostar ou não de seu trabalho. Você acha que essa deveria ser uma preocupação dos artistas?
- 3 A artista comenta que em *Pindorama* ela queria a plateia próxima do espetáculo. Como você se sentiria tão perto dos artistas e daquela onda de plástico?

129

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## CONVERSA DE ARTISTA

### Lia Rodrigues

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes vão refletir sobre o processo criativo de encenação na dança de um grupo brasileiro contemporâneo (EF69AR09).

Convide a turma a observar a foto de *Pindorama* (2013) e a imaginar que os espectadores estão bem próximos dos artistas e do enorme plástico que se movimenta. Incentive-os a imaginar quais sensações experimentaríamos se fossem os espectadores. No espetáculo, a faixa de plástico atravessa o espaço cênico. Alguns bailarinos se deslocam sobre ele, enquanto outros o manipulam, produzindo efeitos de grandes ondas e desequilibrando os bailarinos. Os espectadores, instalados perto dos artistas, podem sentir o vento produzido por esse elemento cênico.

Peça aos estudantes que leiam o texto da entrevista de Lia Rodrigues e reflitam sobre as escolhas que antecipam os processos de criação. Pergunte-lhes se já tiveram contato com algum processo de criação em arte, em quaisquer linguagens, e, em caso positivo, peça que o descrevam. Durante a discussão, ressalte aspectos de processos de criação coreográfica, como o tempo que os artistas trabalham antes que a obra chegue à cena, as decisões sobre o modo de apresentar cenicamente a peça e o que se pretende como relação entre os espectadores e a dança.

1. A decisão de apresentar a obra em um palco italiano ou em um espaço partilhado pelo público determina o grau de proximidade entre artistas e espectadores, relação que será construída ao longo do processo de criação.
2. Resposta pessoal. Aproveite o comentário da artista para conversar sobre gostar ou não de um trabalho artístico.
3. O movimento do plástico produz sons e vento. A proximidade com os artistas faz com que os espectadores também recebam esses estímulos.

## Do palco para a rua – da rua para o palco

## A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão identificar alguns aspectos e diferentes formas de expressão que caracterizam o trabalho de artistas (EF69AR09), ampliando o repertório de artistas e obras, por meio da pesquisa de informações e da experimentação de diferentes elementos das manifestações artísticas locais (EF69AR10 e EF69AR11). Com as pesquisas, os estudantes poderão também manipular tecnologias e recursos digitais para acessar e compartilhar práticas e repertórios artísticos (EF69AR35). Ao explorar o uso do termo “folclore” com os estudantes, propicia-se a análise de aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as categorizações de arte e folclore (EF69AR33).

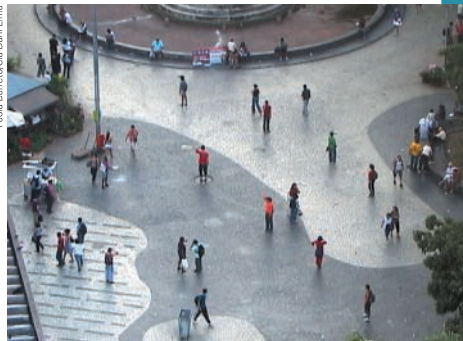
Esta seção reflete a relação entre dança, espaços e contextos de encontro com o público. As obras analisadas mostram a dança em ambiente externo, integrando-se à paisagem urbana, como é o caso de *Coreografia para prédios, pedestres e pombos*, ou a integração de danças urbanas em uma ópera tradicional de Paris, ou, ainda, a transposição de danças afro-brasileiras para o formato de espetáculo, como o trabalho rigoroso realizado pelo Balé Folclórico da Bahia. As três situações promovem outras formas de contato entre essas danças e os espectadores, uma vez que deslocam os modos habituais de partilha. Por exemplo, assistir a uma roda de maculelê no palco sentado em uma plateia é uma experiência diferente de estar de pé em volta de uma roda na esquina. Refletir sobre os impactos estéticos, de significados e de públicos implicados nessa transposição deve levar os estudantes a compreender as estratégias desenvolvidas pelos artistas para promover o encontro entre o público e a dança.

Há uma questão socioeconômica envolvida na ópera original *Les Indes Galantes* (de 1735) e no Balé Folclórico da Bahia. É importante enfatizar que a obra tratada na seção é o espetáculo de Bintou Dembélé, e não a ópera barroca. Esta é fortemente marcada pelo etnocentrismo de um século em que se gestava a ideia de Europa e Ocidente no contato entre europeus e outros povos, desencadeado pelas grandes explorações coloniais dos séculos XVI e XVII – por isso, o profundo

## Mundo ao redor

## Do palco para a rua – da rua para o palco

Nas danças que ocupam ruas, praças e outros locais públicos, a separação entre dançarinos e público se dissolve. Isso ocorre nas rodas, por exemplo, em que as pessoas batem palmas e dançam, mesmo que não estejam no centro. As danças cênicas costumam acontecer em palcos, enquanto os espectadores estão sentados na plateia. Mas há artistas que subvertem essas relações, levando a cena para a rua ou trazendo as danças de rua para dentro do teatro.



Paola Barreto/Cia. Dani Lima

Os bailarinos, de camiseta vermelha, atuam em uma praça, no espetáculo da Cia. Dani Lima, *Coreografia para prédios, pedestres e pombos*, Rio de Janeiro (RJ), 2010.

## DANÇA CONTEMPORÂNEA NA PRAÇA

*Coreografia para prédios, pedestres e pombos* é um projeto criado pela coreógrafa Dani Lima em parceria com a cineasta Paola Barreto. A peça ocorreu no largo do Machado, no Rio de Janeiro (RJ), em 2010. Onze bailarinos interagem com os pedestres e com a arquitetura da praça por meio de seqüências de movimentos ensaiadas. Os bailarinos estão vestidos com roupas comuns e interagem com os passantes naturalmente, dando a impressão de uma coreografia “camuflada”. Os pedestres podem decidir se querem ou não fazer parte da dança. Visite o site da Cia. Dani Lima e veja fotografias e filmagens da peça. Disponível em: <https://www.ciadanimilima.com.br/portfolio/2010-coreografia-para-predios-pedestres-e-pombos/>. Acesso em: 4 fev. 2022.

## DANÇAS URBANAS EM CENA

*Les indes galantes* [As índias galantes] é uma ópera-balé de 1735, composta por Jean-Philippe Rameau (1683-1764). Em 2019, a dançarina e coreógrafa Bintou Dembélé (1975), uma das principais artistas do Hip-Hop na França, fez uma versão contemporânea da coreografia para ser encenada no teatro da Ópera de Paris. Ela se situa em um espaço urbano e utiliza danças de rua como *voguing*, *krump*, *waacking* e *break*, abalando o pensamento preconceituoso da obra original. Assista a um curta-metragem filmado em 2017 por Clément Cogitore, que mostra o encontro de três grupos de *krump* da periferia de Paris dançando em roda uma cena de *Les indes galantes*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9h9HP-VOIv4>. Acesso em: 4 fev. 2022.



Little Shao/Opéra National de Paris

Bintou Dembélé, Grichka e Brahim Rachiki, coreografia para *Les indes galantes* [As índias galantes], filmado por Clément Cogitore, Paris, França, 2017.

exotismo da música e a exploração de um léxico que revela preconceitos e desconhecimento: “índias” ou “selvagens”. Parte do significado da coreografia de Bintou Dembélé reside no fato de que ela abala as estruturas eurocêntricas da antiga ópera com danças periféricas e marginalizadas.

O Balé Folclórico da Bahia integrou-se ao círculo das danças cênicas, predominantemente ligado às culturas das elites brancas brasileiras, cujos centros de influência sempre foram o Ocidente. Desse modo, a terminologia “folclore” foi explorada para legitimar o trânsito cultural de sua proposta estética. Etimologicamente, o termo “folclórico” vem da expressão inglesa *folklore*, criada com base

em *folk*, “povo”, e *lore*, “saber, conhecimento”. A palavra surgiu no século XIX, em um momento histórico em que as elites reconheciam a existência de um nicho cultural das classes baixas, mas classificavam essas manifestações como “folclóricas”, “primitivas” ou “populares”, justamente porque recusavam compreendê-las como “arte” ou “cultura”, estatuto dedicado apenas à cultura das elites. O uso do termo atualmente, entretanto, ratifica a antiga cisão e favorece a ideia de que tais manifestações são estáticas, sem possibilidades de trânsito, atualização e contemporaneidade. Muitos grupos culturais reivindicam o termo, ou como forma de legitimação ou como meio de subversão do antigo significado pejorativo.



Balé Folclórico da Bahia, *Capoeira do amor*, Salvador (BA), 2014.

## DANÇAS POPULARES EM CENA

O grupo Balé Folclórico da Bahia (BFB) foi criado em 1988 por Walson (Vavó) Botelho e Ninho Reis. A proposta do grupo é reunir diversos aspectos da cultura baiana, como a capoeira e as muitas linguagens corporais afro-brasileiras, à produção de uma linguagem contemporânea que acontece no palco. Desse modo, muitas danças que ocorrem nas ruas, e outras que são realizadas em ambiente fechado das religiões de matrizes africanas, ganham visibilidade nos palcos do teatro, ao serem vistas por muitas pessoas que nunca assistiram a essas manifestações presencialmente. No site da companhia, você pode conhecer a história do grupo e consultar material referente a todas as produções. Disponível em: <http://www.balefolcloricodabahia.com.br/site/pt/historia-pt/>. Acesso em: 4 fev. 2022.

Reúna os colegas para fazer uma pesquisa de fotografias e vídeos sobre os exemplos apresentados e reflita sobre as questões a seguir. A ideia é desenvolver uma atividade de pesquisa e análise para encontrar as respostas.

1. Você acha que as danças mudam quando saem das ruas e são levadas para os palcos? Os públicos que assistiram a essas danças nas ruas são os mesmos que as veem no teatro?
2. É preciso planejar uma dança para executá-la na rua? O que é necessário prever?
3. Agora, com os colegas, você vai fazer uma atividade de pesquisa e análise para conhecer melhor como levar uma dança de rua para os palcos.
  - a. Em dupla, procure sites e portais de dança seguros, ligados a instituições culturais, grupos ou companhias. O objetivo é encontrar vídeos de danças que acontecem nas ruas e outras apresentadas em palcos.
  - b. Escolha duas danças do mesmo gênero. Por exemplo, se tiver escolhido uma batalha de *breakdance*, selecione um vídeo em espaços urbanos e outro em um palco. Os dois vídeos não precisam ser do mesmo grupo.
  - c. Assista aos vídeos e analise-os, considerando os pontos descritos a seguir. Desenvolva seu jeito de registrar as observações em uma folha de papel: pode ser escrevendo, desenhando, misturando símbolos e formas.
    - Como se dá o encontro entre os dançarinos e o público em cada vídeo? Há separação entre eles ou estão unidos e misturados?
    - Como a dança se organiza no espaço em cada dança?
    - Quais são as semelhanças e as diferenças entre os figurinos, o cenário e a iluminação em cada coreografia?
    - Há diferenças ou semelhanças no modo como os dançarinos executam a coreografia?
4. Ao final, faça uma roda com outras duplas, traga suas anotações e partilhe suas conclusões.

131

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

As questões podem levar os estudantes a concluir que o significado de uma obra se modifica dependendo do lugar onde ela é apresentada. Na transposição de uma dança que, em geral, ocorre nas ruas, como as danças urbanas e as manifestações populares, para os palcos dos teatros, muitas adaptações são necessárias. Em um palco italiano, por exemplo, a frontalidade determina uma relação com os espectadores bem distinta da que com frequência se verifica nas danças populares e urbanas. Há separação mais nítida entre os que dançam e os que assistem, e a proximidade entre os dois grupos também é maior, ao mudar o ponto de vista dos espectadores.

1. Em ambientes urbanos, a presença da dança causa estranhamento e acarreta uma atenção especial para o presente e para o lugar. Já a presença das danças populares e/ou danças urbanas nos palcos faz com que elas ganhem mais visibilidade e cheguem a outros espectadores.
2. Sim, deve haver planejamento para definir o tipo de relação pretendida entre artistas e espectadores, para garantir segurança para todos e para que o trabalho se realize como pretendido.
3. e 4. O objetivo das atividades é ampliar o repertório coreográfico dos estudantes e aprofundar a reflexão sobre a transposição da dança para a cena, por meio da seleção e da análise de obras, e que se familiarizem

com princípios de pesquisa. As perguntas devem servir de guia para a análise. Lembre os estudantes de que pode ser necessário assistir ao vídeo várias vezes para aprofundar a análise. Sugira que façam anotações enquanto assistem aos espetáculos pesquisados. Elas serão úteis para a partilha da síntese final, em roda. Incentive-os a trazer outras observações e comentários não previstos pelas perguntas.

Peça aos estudantes que relatem também o processo de pesquisa, explicitando como e por que selecionaram suas fontes, e dividam com os colegas suas descobertas e dificuldades.

Assim como é recomendável realizar uma cuidadosa revisão bibliográfica sobre o tema que se vai investigar, ajude os estudantes a buscar e reconhecer sites e plataformas de vídeo que apoiem a pesquisa e também a afinar suas buscas. O levantamento do que já existe e já foi discutido sobre qualquer tema a partir da identificação de fontes confiáveis permite que uma pesquisa que se inicia se apoie em conhecimentos já consolidados e, com base nestes, possa avançar com segurança. Ainda que um estudante de 6º ano não precise ter todas as ferramentas para esse tipo de levantamento, uma atividade como essa permite que ele se familiarize com alguns princípios de pesquisa. Do conjunto do material encontrado, ajude os estudantes a organizar em listas o que lhes pareceu mais importante, sempre com referência às fontes. Oriente-os a anotar sempre de quais sites ou plataforma retiraram a referência, em que data e quem são os autores das obras encontradas.

### Bintou Dembélé

Dançarina e coreógrafa nascida na periferia de Paris, é reconhecida como uma pioneira do *hip-hop* na França. Desde 2002, dirige a companhia *Rualité*, com a qual expressa questões importantes como representatividade e política.

### Paola Barreto

Artista visual, professora e pesquisadora. Desenvolve trabalhos que integram *performance*, instalações, vídeo e cinema, explorando as relações entre corpo, espaço e imagem, assim como investigando os limites entre acaso e controle.

## HORA DA TROCA

### Mas isso é dança?

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, apreciando artistas e grupos brasileiros (EF69AR09). Além disso, poderão discutir experiências coletivas em dança, problematizando estereótipos e preconceitos (EF69AR15) e também relacionando as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social e histórica (EF69AR31).

#### Steve Paxton

Nascido no Arizona, Estados Unidos, em 1939, o dançarino e coreógrafo experimental foi um dos integrantes fundadores da Judson Dance Theatre e também do grupo experimental Grand Union. Em 1972, começou a desenvolver uma forma de dança improvisada que ficou conhecida como Contato-improvisação; ela envolve a exploração de um corpo em relação a outros por intermédio de toques, deslocamentos de peso e consciência corporal.

#### Deborah Colker

Bailarina e coreógrafa carioca nascida em 1960, desde 1994 comanda a companhia de dança que leva seu nome. Recebeu o Laurence Olivier Award na categoria "Outstanding Achievement in Dance" (realização mais notável em dança) em 2001, e, em 2009, criou e dirigiu o espetáculo *Ovo* para a companhia canadense Cirque du Soleil. Em 2016, foi a diretora de movimento da cerimônia de abertura das Olimpíadas do Rio de Janeiro.

## Hora da troca

### Mas isso é dança?

Definir dança não é uma tarefa fácil. Muitos, ao pensar em dança, imaginam bailarinos profissionais realizando movimentos difíceis ao som de música de orquestra. Outros veem dança no movimento das nuvens ou no ato de embalar um bebê. Será que as danças precisam sempre de movimentos complicados e de passos ensaiados? Afinal, o que define o que é ou não é dança? O ritmo, os saltos, os giros, o jeito de caminhar ou correr no palco? Ou são movimentos de braços, tronco e pernas combinados em diferentes desenhos? Ao longo das décadas, as danças cênicas se transformaram e romperam seus limites.

O Judson Dance Theater surgiu nos Estados Unidos nos anos 1960, criado por um grupo que buscava ampliar os limites da dança. Naquela época, nos Estados Unidos, o balé e a dança moderna tinham muito destaque e os movimentos do Judson Dance Theater eram muito diferentes dos saltos, das piruetas e de outros passos difíceis com os quais as pessoas estavam acostumadas. Steve Paxton (1939) foi um dos fundadores do grupo. Ele idealizou a obra *Satisfying' Lover* [Amante satisfatório], de 1967, criada para grupos de 38 pessoas. Essa peça incorpora ações básicas do dia a dia, como caminhadas diferentes, modos de se sentar e até mesmo de ficar parado em cena.

Photograph by Peter Moore, © Northwestern University



Steve Paxton, *Satisfying' Lover* [Amante satisfatório], Museu Whitney de Arte Americana, Nova York, Estados Unidos, 1971.



Luis Robayo/EPF

No espetáculo *Velox* (1995), da Companhia de Dança Deborah Colker, a coreografia se desenvolve em uma parede de alpinismo. Os bailarinos movem-se no suporte e, para isso, precisam ter habilidades de esportistas, utilizando os braços e as pernas para se apoiar. Em *Velox*, como em outras obras de Deborah Colker, movimentos com origem nos esportes se agregam ao vocabulário da dança.

Companhia de Dança Deborah Colker, *Velox*, apresentação no 7º Festival Internacional de Balé em Cali, Colômbia, 2013.



Charlie Chaplin em cena do filme *Tempos modernos*, 1936.

Charlie Chaplin (1889-1977) desenvolveu uma movimentação corporal própria. Até hoje as pessoas se lembram do personagem Carlitos em razão do modo como andava, com os pés voltados para fora. No filme *Tempos modernos*, de 1936, Chaplin exagera os movimentos repetitivos feitos pelos operários de uma linha de montagem de uma fábrica. Você acha que os movimentos dos trabalhadores em uma fábrica podem ser considerados uma dança?

Muitas vezes, a arte da dança se aproxima do cotidiano e os movimentos diários se aproximam de uma dança. Mas, quais são os limites? Em que momento estamos dançando ou apenas nos movendo? Leia o roteiro de questões a seguir e converse com os colegas sobre as ideias da turma a respeito da dança.

- Alguma vez você assistiu a um espetáculo de dança e se perguntou se aquilo era de fato dança?
- Por que algumas vezes essa dúvida surge e em outras se tem certeza do que se está vendo?
- Em sua opinião, o que caracteriza uma dança?
- Qualquer movimento pode ser transformado em dança?
- O que faz um movimento ser apenas um gesto cotidiano e o que o faz ser arte?
- Estar parado em cena pode ser considerado dança?
- Você acha que todos podem dançar ou somente os que têm formação específica?
- Apenas os seres humanos dançam?
- O que faz um movimento ser visto como dança: a intenção de quem faz ou a percepção de quem olha?

As perguntas que orientam o debate têm o objetivo de incentivar os estudantes a refletir sobre como o termo “dança” pode ter múltiplos significados, ajudando-os a buscar uma conceituação. Promova um ambiente acolhedor para a conversa, garantindo que os distintos pontos de vista sejam recebidos com respeito por toda a turma. Se necessário, volte às referências tratadas ao longo do capítulo para exemplificá-los. Por exemplo: tanto no trabalho de nora chipaumire (Painel) como no de Deborah Colker, os gestos de esportes ganham sentido de dança; na obra *Coreografias para prédios, pedestres e pombos* (Mundo ao redor), os passantes participam da performance, mesmo sem terem recebido uma preparação específica. Ao longo da conversa, você pode anotar as respostas dos estudantes em colunas, agrupando-as por semelhança e/ou diferença, reunindo as diversas concepções de dança que emergirem. Esse diagrama pode ser lido em voz alta por você ou pelos estudantes e poderá servir como ponto de apoio para a avaliação do trabalho desenvolvido.

### Charlie Chaplin

Charlie Chaplin (1889-1977) foi um ator, diretor, roteirista, cineasta, editor, compositor e músico britânico. Seu personagem mais querido e conhecido pelo público é Carlitos, famoso vagabundo das comédias pastelão do cinema mudo.

## TEORIA E TÉCNICA

### A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão explorar os distintos elementos constitutivos do movimento dançado (EF69AR10), experimentando e analisando o tempo, o espaço, o peso e a fluência como fatores de movimento (EF69AR11) e ampliando o vocabulário e o repertório por meio da improvisação e da organização coreográfica (EF69AR12). À medida que o estudante se torna mais familiarizado com a dança, a improvisação torna-se uma estratégia importante para a composição coreográfica. Além disso, a turma poderá discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola (EF69AR15).

### Improvisação na dança

Tenha em mente que é mais fácil para uma pessoa improvisar movimentos quando ela já tem uma prática regular em dança. A improvisação em dança, seja esta contemporânea, da cultura brasileira ou urbana, requer que o dançarino lance mão de um repertório variado de gestos, estados corporais e ações, o que pode não ser simples para um grupo de iniciantes. Ainda assim, mesmo para os estudantes sem experiência, improvisar como resultado de orientações claras pode ser uma experiência construtiva. Sempre que momentos de improvisação forem propostos em aula, busque partir de orientações simples e precisas, como é feito na atividade “Improvisar a dois”, da seção **Atividades**.

### Fatores básicos para o movimento

Segundo as teorias de Rudolf Laban, as relações particulares entre os aspectos dinâmicos e espaciais do movimento podem ser reveladoras de diferenças individuais e coletivas. Assim, ajudam a dar visibilidade, por exemplo, às diferenças entre culturas, podendo servir de pistas para uma identificação mais efetiva de modos de a dança e a sociedade se relacionarem.

A análise dos aspectos espaciais relativos ao corpo em movimento pode se basear tanto no corpo que dança como no corpo que se desloca na cidade, que trabalha, que brinca, etc. Ajude os estudantes a perceber essa relação entre dança e sociedade.

# Teoria e técnica

## Improvisação na dança

Improvisar é uma palavra ligada ao imprevisto. É o ato de explorar o presente, sem buscar controle total sobre o resultado. Várias peças de dança cênica têm momentos que se abrem para a improvisação. Ela pode acontecer como um exercício dos intérpretes-criadores ou ser feita entre os artistas e o público, envolvendo os espectadores. Nas danças afro-brasileiras e nas danças urbanas, também há momentos em que os dançarinos assumem o protagonismo e passam a improvisar. Por exemplo, em uma roda de samba, um participante pode se destacar, entrar na roda e apresentar seu modo único de sambar.

Improvisar não é ter liberdade total. A improvisação é como um jogo e, como tal, tem regras. É preciso conhecê-las para que os improvisos gerem resultados interessantes e inovadores. É necessário ter **domínio da linguagem** para improvisar. Quanto mais se conhece dança, mais rico é o resultado da improvisação, que permite criar formas novas.



Felipe Sampaio/Arquivo do fotógrafo

Cia. Dani Lima, ensaio de *100 gestos*, 2012.

## Fatores básicos para o movimento

Como você viu, para improvisar, é preciso ter domínio da técnica de dançar. O coreógrafo húngaro Rudolf Laban (1879-1958) identificou quatro fatores básicos para o movimento corporal: tempo, peso, fluência e espaço.

- **Tempo:** relaciona-se com a velocidade com que se faz o movimento.
- **Peso:** trata-se da força empregada na movimentação (leve ou pesado, por exemplo).
- **Fluência** ou **fluxo:** modo como o movimento acontece (de forma contínua ou com interrupções).
- **Espaço:** modo como o corpo ocupa o lugar em que está e como é influenciado por ele.

134

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Rudolf Laban

Nascido na Eslováquia em 1879, Laban é considerado o pai da dança-teatro. Atuou como bailarino, coreógrafo e estúdio da dança e deu grandes contribuições a essa arte.



Esses fatores são muito importantes para a dança e podem ser usados como ferramentas de pesquisa e criação artística. Existem diversas peças de dança contemporânea que exploram a relação do corpo com esses fatores.

Observe a seguir a cena de *Falam as partes do todo?*, da Cia. Dani Lima. Os artistas estão tão próximos uns dos outros que parecem querer ocupar o mesmo lugar, como se o espaço tivesse diminuído. Veja também a proximidade do público com os artistas: isso mostra que, nesse espetáculo, não há separação entre cena e plateia, não há “dentro” ou “fora” da cena.

Cia. Dani Lima, *Falam as partes do todo?*, 2003.



A interação dos dançarinos com o espaço e com o público nesse espetáculo leva a algumas reflexões. Analise a imagem e converse com os colegas e o professor.

- É possível diferenciar artistas e público?
- Como os dançarinos estão muito próximos, as ações deles dependem da reação do público. Você acha que eles são obrigados a improvisar?
- Você acha que o espectador consegue ver a cena toda?
- Em muitos casos, o que está no centro é o elemento mais importante da cena. Você acha que é isso que acontece no caso desse espetáculo? Por quê?
- Nesse espetáculo, qual é o melhor ponto de vista para o espectador?

Para a conversa baseada na análise da imagem do espetáculo da Cia. Dani Lima, oriente os estudantes a observar a proximidade entre intérpretes e espectadores e dos intérpretes entre si. Mostre um extrato da peça *Falam as partes do todo?* (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zAXqsATkZAg>; acesso em: 12 maio 2022), em que os intérpretes usam outros intérpretes e os próprios espectadores como apoio e suporte para o deslocamento. Solicite que reflitam sobre a experiência do público ao assistir a um espetáculo posicionado a uma certa distância e outro bem próximo, como é o caso dessa obra.

### Cia. Dani Lima

Companhia criada em 1997 por Dani Lima, bailarina e coreógrafa cuja formação é entremeada por balé clássico, dança contemporânea, artes circenses, teatro, entre outras artes.

**A BNCC nesta seção**

Os estudantes poderão explorar elementos constitutivos do movimento dançado (EF69AR11, EF69AR12 e EF69AR14).

**O espaço na dança**

Caso não seja possível assistir a filmes ou vídeos, sugira aos estudantes que realizem essa observação em danças propostas por eles próprios e até em situações cotidianas – por exemplo, observando como os diversos grupos se organizam espacialmente nas salas de aula, nos momentos do intervalo nos pátios e corredores, etc.

Pelo menos no primeiro momento, os exemplos observados devem apresentar situações contrastantes em relação ao uso do espaço. Incentive os estudantes a observar detalhadamente as danças que escolheram e ajude-os a analisar as características do espaço e a relação dos dançarinos com ele. É interessante que eles comparem as características que observaram nas diferentes danças, de modo que poderão conhecer e identificar diversas possibilidades de interação do corpo com o espaço.

Questione-os e incentive-os a imaginar como essas danças se desenvolveriam, caso a organização no espaço ocorresse de outra forma. Peça que dançam alguma dança de que gostem e incentive-os a refletir sobre a maneira como se organizam e lidam com o espaço durante sua execução.

# Atividades

## O espaço na dança

Nesta atividade, você e os colegas vão observar o uso do espaço na dança.

- 1 Para começar, selecione peças de dança para analisar em conjunto. Você pode escolher vídeos, filmes, registros de espetáculos ou, quando for possível, apresentações de dança ao vivo.
- 2 Com os colegas, assista aos espetáculos selecionados prestando atenção ao modo como cada dança ocupa o espaço. Em seguida, reúna as características que você observou e debata com a turma as questões a seguir.
  - Como a coreografia se organiza no espaço?
  - Ela acontece no palco ou em outro lugar? Como os artistas ocupam o espaço?
  - Os gestos dos artistas se projetam longe ou ocorrem em um espaço restrito?
  - Compare o uso do espaço em dois ou três trechos analisados e descreva o que há de comum e o que há de diferente.
- 3 Escolha a organização espacial de uma das peças para experimentar. A turma deve se organizar de acordo com essas escolhas e verificar se há integrantes suficientes para cada peça.
- 4 Converse com os colegas do grupo para decidir quem vai ocupar cada uma das posições dos dançarinos.
- 5 Posicione-se no espaço da atividade de modo a reproduzir a organização espacial da peça analisada. Lembre-se de observar quantos dançarinos estão em cena, como se distribuem no espaço, como se relacionam com o público e se os movimentos feitos por eles são amplos ou curtos.
- 6 Nesse momento, não é necessário dançar. Apenas procure observar o que essa organização permite aos dançarinos. Perceba o que ela provoca no corpo de cada um e na relação entre os integrantes do grupo. Considere algumas das seguintes questões durante essa observação.
  - Parece difícil se posicionar assim?
  - Você consegue ver os demais colegas da posição em que está? E o público, conseguiria ver todos os integrantes do grupo?
  - Se houver alguém no centro, como essa pessoa se sente? E aqueles que estão em volta?
  - O grupo se organiza em uma linha reta ou em diagonal? Como esse posicionamento interfere no espaço?

Para finalizar, converse com os colegas e o professor sobre a experiência.

- Os grupos tiveram dificuldades para reproduzir as organizações espaciais analisadas?
- Que dificuldades foram essas e o que vocês fizeram para superá-las?
- Que sensações as distintas organizações provocaram em cada grupo?

## Improvisar a dois

- 1 Escolha um colega para formar dupla. Você deve manter contato visual com ele durante toda a improvisação. Você e o colega vão dançar explorando o espaço e os movimentos.
- 2 Experimente afastar-se e aproximar-se de seu par sem tocá-lo. É possível manter o contato visual quando vocês estão mais distantes?
- 3 Em seguida, explore movimentos em diferentes alturas em relação ao chão. Em dança, essa referência é chamada de nível. Experimente dançar de pé (nível alto), levemente agachado ou de joelhos (nível médio) e totalmente sentado no chão ou deitado (nível baixo).
- 4 Quando estiver em nível alto, você também pode projetar o corpo para o teto, mas sempre mantendo contato visual com seu par. Fique atento ao apoio dos pés quando estiver no alto e aos apoios das várias partes do corpo quando estiver em nível médio ou baixo. Lembre-se de que o chão pode ser um bom “parceiro” para a dança.
- 5 Agora, uma nova variável vai entrar na proposta: cada estudante da dupla deve dançar em um nível diferente. Quando o que estiver dançando em nível baixo subir, o outro deve descer.
- 6 Você não vai combinar essa mudança oralmente, mas sim por meio da troca de olhares. A transição de um nível para outro deve acontecer devagar, para que os dois participantes tenham tempo de percebê-la e de se preparar para subir ou descer.
- 7 Aos poucos e sem perder o contato visual, desacelere os movimentos até parar. Fique nessa posição sustentando o contato visual com o colega. Depois de alguns segundos, feche os olhos e encerre a atividade.

Peça a um colega que fotografe o improviso.

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

- Como foi improvisar em dupla?
- Você teve dificuldades de realizar as transições de nível? Por quê?
- Em qual nível você se sentiu mais confortável se movimentando?
- Você e o colega mantiveram contato visual o tempo todo? Esse contato teve alguma influência na maneira como vocês se movimentavam?
- Você acha que, se pudessem combinar as mudanças de nível com antecedência, teria sido diferente? Por quê?

Registre e guarde na pasta digital de Arte/Corpo.

## Improvisar a dois

Verifique o espaço para a realização da atividade e observe se os estudantes se sentem confortáveis com a dupla de trabalho. Os mais tímidos podem ter dificuldade em estabelecer contato visual com o par. Falhas de comunicação podem acontecer, mas os estudantes não devem se constranger por isso.

Essa improvisação trabalha o olhar, a escuta do outro, a percepção do espaço e a cooperação.

Caso não haja espaço na sala de aula para que todos dancem simultaneamente, organize a turma em dois grandes grupos. Assim, metade assistirá à improvisação, enquanto a outra a realizará. Em seguida, inverta as posições. Ao final, incentive o grupo a partilhar suas impressões e descobertas (EF69AR12).

A atividade pode ser realizada com música, desde que não tenham andamento acelerado.

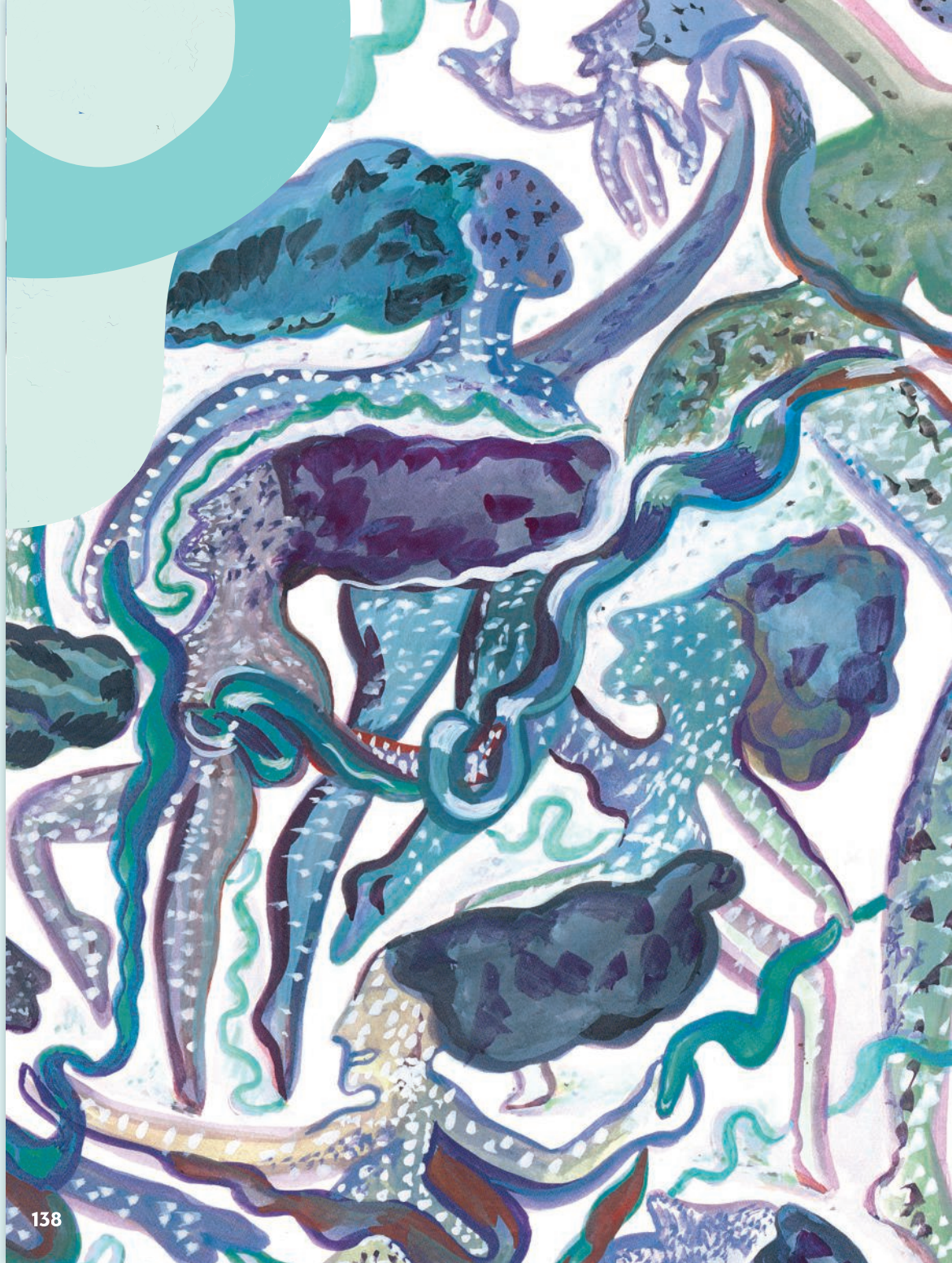
## CADERNO DE PROJETOS

As duas propostas de projeto contidas neste caderno têm o objetivo de oferecer opções de encaminhamento pedagógico para o 4º bimestre do ano letivo. Elas consistem em trabalhos de maior duração e têm o objetivo de retomar as habilidades e competências desenvolvidas nos bimestres anteriores. Com as duas propostas, é possível desenvolver um trabalho de investigação artística culminando em uma produção coletiva que pode ser apresentada como encerramento do ano.

Entretanto, o trabalho destes projetos pode ser segmentado para que sejam executados no decorrer do ano letivo, permitindo adaptações e aproveitamentos diversos. Verifique qual dos dois projetos é mais adequado à sua programação, considerando o contexto escolar (carga horária, recursos disponíveis, interesse dos estudantes, entre outros fatores). Envolver os estudantes nessa escolha é uma maneira interessante de promover a autonomia deles e engajá-los também no planejamento das atividades.

### Para ampliar o conhecimento

LIMA, Dani. *Corpos humanos não identificados: hibridismo cultural e dança contemporânea*. In: AMARAL, Lilian; BARBOSA, Ana Mae (org.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Senac/Sesc, 2008. p. 161.



138

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.



## CADERNO DE PROJETOS

No decorrer dos capítulos deste volume, você observou, leu, pesquisou, debateu e refletiu sobre o corpo e a relação dele com a arte e a identidade. Além disso, colocou o próprio corpo em ação nas atividades de experimentação e criação artística.

Esse processo possibilitou que você desenvolvesse uma série de habilidades, como reconhecer os saberes de variadas culturas, pesquisar diferentes categorias de artistas, desenhar o corpo, experimentar improvisação na dança, conhecer a expressão poética do corpo, explorar as relações entre música e dança, discutir experiências pessoais e os preconceitos enfrentados cotidianamente, entre muitas outras. Por meio delas, foram trabalhadas competências, como conhecer a diversidade e dialogar com ela, compreender as relações entre as linguagens artísticas e experimentar vivências que ampliam a percepção e o autoconhecimento.

Agora é o momento de pôr em prática essas habilidades e competências, além de explorar reflexões sobre diferenças e desigualdades na sociedade. Com os colegas e o professor, verifique qual das propostas de projeto a seguir pode ser mais proveitosa para a turma.

1. **Respeita as minas.** Proposta de trabalho em grupo nas várias linguagens das artes, propondo um projeto artístico para debater as causas da violência contra as meninas e as mulheres na sociedade.
2. **Movimentos para uma dança de costura.** Proposta de estudo e prática da dança, experimentando a composição coreográfica e usando como base um manual de instruções de máquina de costura.

## Projeto 1

### RESPEITA AS MINAS

Em 2021, foi promulgada a Lei n. 14.164, que inclui conteúdos relativos à prevenção de todas as formas de violência contra crianças, adolescentes e mulheres nos currículos da Educação Básica. A lei estabelece como estratégia a organização de uma Semana de Combate à Violência contra a Mulher para promover a reflexão entre estudantes, desenvolver estratégias de enfrentamento e abordar os mecanismos de assistência às vítimas.

Alguns termos que podem surgir neste projeto:

**Feminismo:** conjunto de pensamentos e de movimentos sociais que lutam por igualdade de condições entre homens e mulheres.

**Justiça de gênero:** cultura de equidade que reúne lutas pela presença das mulheres em lugares de poder social, na política e na ciência.

**Igualdade de gênero:** refere-se ao igual usufruto de direitos, oportunidades e recursos, independentemente do gênero.

**Feminicídio:** tipificação do crime de homicídio no Código Penal de 2015, que caracteriza o assassinato de mulheres em função do seu gênero.

**Estrutura patriarcal:** organização social em que homens detêm os cargos de poder político, social e econômico e na qual isso é tratado com naturalidade.

**Machismo:** comportamento que naturaliza a desigualdade e as violências (físicas e simbólicas) contra mulheres e meninas.

**Misoginia:** ódio ou aversão contra meninas e mulheres.

#### Competências da BNCC neste projeto

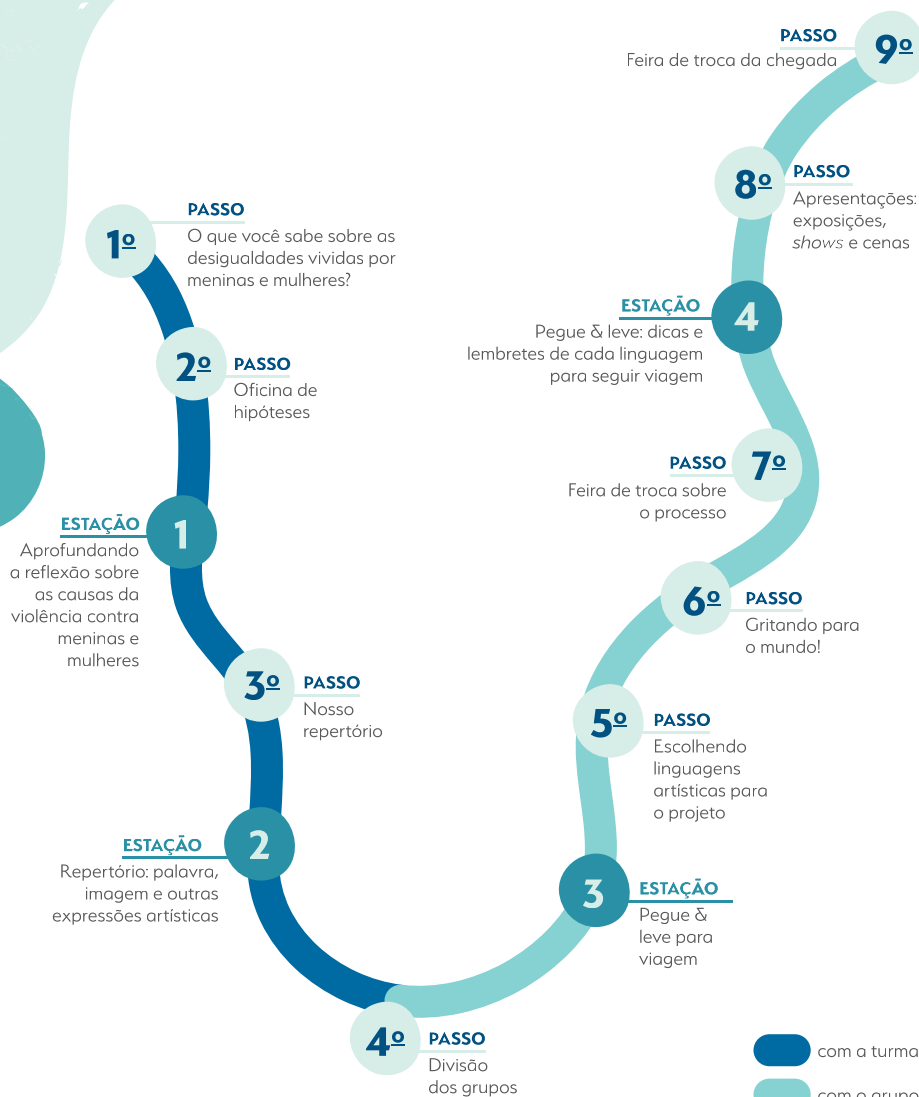
- Gerais - 1, 2, 3, 4, 6 e 10.
- Específicas de Linguagens - 1, 2, 3 e 4.
- Específicas de Arte - 1, 2, 3 e 8.

#### Habilidades da BNCC neste projeto

- Artes visuais: Contextos e práticas (EF69AR01, EF69AR02, EF69AR03) | Materialidades (EF69AR05) | Processos de criação (EF69AR06, EF69AR07)
- Dança: Processos de criação (EF69AR12)
- Música: Contextos e práticas (EF69AR16, EF69AR18, EF69AR19) | Processos de criação (EF69AR23)
- Teatro: Contextos e práticas (EF69AR23) | Processos de criação (EF69AR28, EF69AR29, EF69AR30)
- Artes integradas: Contextos e práticas (EF69AR31, EF69AR32) | Matrizes estéticas e culturais (EF69AR33) | Arte e tecnologia (EF69AR35)

# RESPEITA AS MINAS

## Projeto 1



140

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

#### Para ampliar o conhecimento

- #MENINAPODETUDO: Como o machismo e a violência contra a mulher afetam a vida das jovens das classes C, D e E? Relatório da pesquisa realizada por Ênois, Inteligência Jovem. Disponível em: [https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/fontes-e-pesquisas/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/ENOIS\\_meninapodetudo2015.pdf](https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/fontes-e-pesquisas/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/ENOIS_meninapodetudo2015.pdf). Acesso em: 31 jan. 2022.
- ALMEIDA, Heloisa Buarque; SZWAKO, José Eduardo (org.). *Diferenças, igualdade*. São Paulo: Berleandis & Vertecchia, 2009. Aborda alguns conceitos centrais de sociologia e trata das formas de hierarquia e diferenciação social.
- RAMOS, Sílvia et al. *A dor e a luta das mulheres: números do feminicídio*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (CESeC), 2021. Disponível em: [https://assets-dossies-ipg-v2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/3/2021/05/REDE-DE-OBS\\_ELASVIVEM-1.pdf](https://assets-dossies-ipg-v2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/3/2021/05/REDE-DE-OBS_ELASVIVEM-1.pdf). Acesso em: 31 jan. 2022.
- Dados sobre a violência contra a mulher na Bahia, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo.
- O PAPEL da escola nas desigualdades de gênero. *Aprendizagem em foco*, n. 75, mar. 2022. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2022/04/boletim-75-desigualdade-genero.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

## A arte pode contribuir na construção de uma sociedade mais justa para meninas e mulheres?

### O que você vai fazer?

Neste projeto, você vai criar com os colegas um trabalho artístico para debater as causas e as consequências da violência contra meninas e mulheres, mostrando o preconceito e as atitudes discriminatórias presentes no cotidiano. Para isso, você vai passar por etapas, nas quais vai conhecer métodos, pesquisar obras de arte e discutir sobre elas, desenvolvendo um projeto artístico. Por meio dessas etapas, você vai conhecer melhor esse problema social e se engajar na luta para enfrentá-lo.

### 1º Passo

✗ Não escreva no livro.

### O que você sabe sobre as desigualdades vividas por meninas e mulheres?

Refleta sobre estas questões e compartilhe suas respostas com os colegas e o professor.

- 1 Há situações em que você se sente insegura por ser menina/mulher? Há situações em que você se sente mais segura por ser menino/homem?
- 2 Você já se questionou sobre as causas dessa diferença? Em sua opinião, o que causa essa desigualdade?
- 3 O que as pessoas podem fazer para que essa desigualdade seja percebida pela sociedade? O que meninas, mulheres, meninos e homens podem fazer para mudar essa situação?

Observe a seguir as fotografias da paulistana Rosa Gauditano e da carioca Claudia Ferreira. Elas fotografaram o movimento feminista no Brasil por décadas. Você vê diferenças entre as duas imagens dessas fotógrafas?



Rosa Gauditano, III Congresso da Mulher Paulistana, Praça da Sé, São Paulo (SP), 1981.



Claudia Ferreira, passeata pelo Dia Internacional da Mulher, Candelária, Rio de Janeiro (RJ), 2019.

141

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### 1º Passo

### O que você sabe sobre as desigualdades vividas por meninas e mulheres?

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes vão apreciar e analisar formas distintas de artes visuais no contexto, e ampliar seu repertório imagético (EF69AR01); analisar estilos visuais contextualizando-os no tempo e no espaço (EF69AR02); analisar situações nas quais se integram as linguagens gráficas e das artes visuais (EF69AR03); relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida cultural, política, econômica, estética e ética (EF69AR31); analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística (EF69AR33).

Esta é uma oportunidade para conversar com a turma sobre como a desigualdade entre meninos/homens e meninas/mulheres está presente no cotidiano de todos.

A discussão sobre as desigualdades de gênero, suas causas e a violência contra meninas e mulheres pode afetar emocionalmente alguns estudantes, especialmente as meninas, mas também os adolescentes que já viram cenas de violência contra os familiares em casa. Procure criar um ambiente confortável e seguro para esses estudantes, a fim de que se sintam à vontade para se expressar, se assim desejarem, assim como garantir o direito daqueles que não querem se colocar diante desse tema.

► É importante incentivar todos a ter empatia com a questão e a se posicionar em relação à desigualdade de gênero, evidenciando o lugar de privilégio que meninos usufruem mesmo que não tenham consciência. A desigualdade de gênero precisa ser entendida como um problema social, que diz respeito a todos. Este projeto objetiva levar a turma a pensar, por meio do processo de produção artística, sobre a luta das mulheres para ter as mesmas oportunidades e privilégios na sociedade patriarcal e alcançar a justiça de gênero, denunciando a violência.

Incentive os estudantes a observar as imagens e apontar as diferenças das fotografias. Uma foto é no centro de São Paulo e a outra é no centro do Rio de Janeiro. Uma é em preto e branco, a outra é colorida. Na primeira, as mulheres anunciam a luta; na segunda, afirmam a força da coletividade.

Fale sobre as perguntas apresentadas na abertura. Comente que a desigualdade de gênero é naturalizada devido à estrutura patriarcal da sociedade, que cria uma hierarquia entre homens e mulheres. Ressalte que conversar sobre o tema é tarefa urgente, pois é preciso mudar o papel da mulher na sociedade para que os índices de violência contra as mulheres e as meninas diminuam. Apesar da sua importância, implementar ações de proteção às mulheres pode não ser o bastante. Daí a necessidade de falar sobre a percepção que os adolescentes têm sobre o assunto, em uma conversa franca e educativa. A proposta é abrir espaço para o diálogo sobre o tema.

#### Rosa Gauditano

Nasceu em São Paulo, em 1955. É jornalista e lecionou fotojornalismo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em 1984, trabalhou no jornal *Folha de S. Paulo* e, em 1985 e 1986, na revista *Veja*.

#### Claudia Ferreira

Fotógrafa documental e historiadora. Trabalhou no *Jornal do Brasil*. Desde o final da década de 1980, tem documentado os movimentos sociais, especialmente os feministas.

## 2º Passo

### Oficina de hipóteses

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios (EF69AR12). Poderão ainda relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida cultural, política, econômica, estética e ética (EF69AR31), analisando e explorando, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas (EF69AR32).

#### Perguntas disparadoras

Peça aos estudantes que leiam as questões propostas em silêncio e individualmente. Pretende-se propor uma sensibilização de acolhimento e conforto, trazendo como referência a presença de mulheres fortes e importantes na vida dos estudantes. Peça a ajuda deles com a abertura de um espaço no centro da sala de aula, afastando as cadeiras. É preciso que se deitem no chão e façam silêncio para começar a atividade corporal.

#### Memória afetiva coletiva

Conduza o relaxamento dos estudantes. Deixe que fiquem em silêncio por alguns instantes, aquietando a mente e o corpo. Pronuncie as orientações com a voz suave, mas expressando segurança. Escolha bem as palavras. Dê tempo para a reconstrução das memórias. Dê um sinal para que comecem a sussurrar as frases. Dê comandos sucessivos para que aumentem o volume, brinquem com a entonação e com o tempo de suas falas. Provoque-os a incorporar as palavras ouvidas dos colegas. Peça-lhes que capturem mais de uma palavra em meio ao burburinho geral. Verifique se alguma palavra se tornou predominante, anote-a e faça novo sinal para encerrar essa etapa da atividade. Em seguida, peça aos estudantes que se movam lentamente e se sentem em círculos, formando rodas de conversa sobre as perguntas disparadoras.

## 2º Passo

### Oficina de hipóteses

#### Tudo começa com uma hipótese...

Você vai discutir com os colegas algumas possibilidades de relacionar a arte e a busca por igualdade entre homens e mulheres a fim de enfrentar a violência contra meninas e mulheres que existe em nossa sociedade. Com base nas ideias discutidas, você vai desenvolver este projeto.

Essas ideias são chamadas de **hipóteses**: elas são pontos de partida que ajudam você a planejar um projeto e resolver um problema. Não se preocupe em ter ideias definitivas, as hipóteses são só o começo; é possível mudar de ideia ao longo do caminho.

Leia as perguntas a seguir individualmente, buscando formular uma opinião pessoal sobre elas. Tente memorizar suas respostas.

#### Perguntas disparadoras

- Alguma obra de arte já fez você se emocionar?
- Você se lembra de alguma música, pintura, *performance*, coreografia ou cena de filme que trata da opressão e do preconceito contra meninas e mulheres?
- Em sua opinião, é possível construir uma sociedade mais justa para meninas e mulheres?
- Você acredita que a arte e os artistas podem intervir nesse problema? Como?
- Qual pode ser o papel de meninos e homens nesse debate?

#### Memória afetiva coletiva

Agora, reúna-se com os colegas para este experimento.

- Deite-se no chão de olhos fechados ou vendados. Busque uma posição que permita relaxar o corpo todo em contato com o chão.
- Preste atenção no movimento da respiração. Tente sentir os pontos de apoio do corpo no chão.
- Tente aquietar os pensamentos, fazendo silêncio.
- Pense nas mulheres que são importantes em sua vida. Quais são os nomes delas? Que lembranças você tem delas? Como elas são? O que elas ensinaram a você?
- Escolha mentalmente uma frase ou uma palavra marcante dita por uma dessas mulheres em quem você pensou.
- Comece a falar essa frase baixinho e devagar. Depois, passe a repeti-la cada vez mais alto e mais rápido. Você pode experimentar diferentes entonações, tentar cantar ou falar muito alto.
- Sem deixar de repetir a frase, tente ouvir o que os colegas estão falando. Incorpore uma palavra que ouviu à sua frase. Não se importe com o sentido, apenas com o som coletivo.

#### Trabalho com as perguntas disparadoras

Organize com os colegas grupos de seis a oito integrantes para uma roda de conversa sobre as perguntas e a dinâmica. Veja a seguir algumas perguntas que podem ajudar no debate.

- Nas frases marcantes ditas pelos colegas, houve palavras repetidas?

142

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

#### Trabalho com as perguntas disparadoras

Essa discussão pode durar em torno de 10 a 15 minutos. Peça aos estudantes que anotem as palavras e as frases que foram ditas e ouvidas na dinâmica. Lembre-os de que não há uma única resposta correta para as perguntas propostas. Preste atenção à forma como os grupos percebem o papel dos homens nessa luta. Repita em voz alta as possibilidades levantadas por eles. O propósito da discussão é compartilhar pontos de vista; eles podem ser divergentes, mas todos devem ser respeitados. Aproveite para reforçar a importância de trazer fatos ou evidências para embasar os argumentos.



- Discuta com os colegas as opiniões que você formulou individualmente. Você concorda com algum colega? De quem você discorda? Quais são as diferenças de opinião?
- Caso o grupo tenha feito sugestões, anote as obras de arte que abordam o preconceito contra mulheres.
- Considerando essas obras e as opiniões do grupo, tente formular com os colegas uma hipótese para o projeto. Há algum aspecto no qual o grupo deseja se aprofundar? Há alguma pergunta que pode direcionar o trabalho?
- De que modo o grupo poderia tentar responder à pergunta proposta? Anote diversas ideias, obras e textos. O que será preciso pesquisar, conhecer ou fazer para responder à pergunta?
- Ao final, apresente oralmente as conclusões e a hipótese de projeto do grupo aos demais colegas.

## Estação 1

### Aprofundando a reflexão sobre as causas da violência contra meninas e mulheres

#### Desigualdade entre homens e mulheres

A desigualdade entre homens e mulheres está presente em várias sociedades do mundo, especialmente na brasileira. Isso acontece porque, historicamente, homens brancos detiveram cargos de poder político e econômico e isso foi visto como normal. Desse modo, a sociedade passou a ter uma estrutura social **patriarcal**, ou seja, concentrada na figura de um patriarca ou chefe masculino. As mulheres, então, foram tratadas de modo inferior, e as atitudes machistas foram naturalizadas.

Há muitos meios para enfrentar essa desigualdade: combater os preconceitos, ampliar a igualdade das mulheres no cotidiano e valorizar a participação feminina na vida social. Essas são as metas que homens e mulheres precisam buscar.

Durante o século XX, as mulheres brasileiras alcançaram mais autonomia e direitos sociais e políticos por meio de muitas lutas e persistência. Desde então, os movimentos feministas têm se fortalecido em toda a América do Sul.

Meninas em manifestação no Dia Internacional da Mulher, em São Paulo (SP), 8 de março de 2016.



Marcos Bizzotto/Raizes/Agência Estado

143

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Estação 1

### Aprofundando a reflexão sobre as causas da violência contra meninas e mulheres

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens gráficas (EF69AR03); relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida cultural, política, econômica, estética e ética (EF69AR31); analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocênicas (EF69AR33).

O texto desta seção visa sistematizar o conceito de desigualdade entre homens e mulheres e contextualizá-lo historicamente, culminando na reflexão acerca da violência. As consequências da violência na infância e adolescência são inúmeras, como baixa autoestima, dificuldade para estabelecer vínculos e reprodução do padrão de violência na vida adulta. É fundamental pontuar que, quando se discute um tema como o feminismo, é desejável que todos participem da conversa, mas é importante lembrar que nesse momento meninas e mulheres são protagonistas do debate, pois podem falar da experiência de ser mulher na sociedade contemporânea. Faça a mediação do debate para que um estudante escute a posição do outro, ainda que possa haver discordâncias. Ajude-os a desconstruir a visão de que as lutas feministas são lutas contra os homens em geral, lutas que dizem respeito apenas às mulheres ou que causam divisão na sociedade. Na abordagem que se propõe, o feminismo é visto como um modo de construção da igualdade de gênero.

As relações escolares eventualmente podem ser também permeadas por desigualdades e hierarquias entre os gestores, professores e estudantes. É importante ficar atento ao cotidiano na comunidade escolar, evitando que as relações sejam pautadas por palavras e gestos violentos.

Reprodução/Agência Patrícia Galvão



## Violência contra meninas e mulheres

O Brasil tem um dos mais altos índices de violência contra meninas e mulheres do mundo. Diminuir esse índice é uma das maiores urgências do país. Para isso, é preciso entender as causas dessa violência, muitas vezes relacionadas ao machismo presente na sociedade, e dar visibilidade ao problema.

É importante também criar redes de apoio para as vítimas da violência, além de construir uma cultura de respeito às mulheres. Meninos e homens também precisam questionar o machismo e o patriarcalismo na sociedade brasileira.

Agência Patrícia Galvão. Dados do 13º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

## O direito de viver sem violência

Meninas e mulheres devem saber que têm direito de viver em condições de igualdade com os homens. No Brasil, existem instituições e redes de solidariedade que lutam para enfrentar as variadas formas de violência contra elas.

O direito de viver sem violência é assegurado às mulheres pela legislação brasileira, que, por meio da Lei Maria da Penha, de 2006, reconhece a violência doméstica como crime, ou pela Lei n. 13104, de 2015, reconhece o crime de feminicídio, por exemplo.

Trecho da história em quadrinhos *Lei Maria da Penha em miúdos*, de Madu Macedo, ilustrada por Jorge Luis de Amorim Jr., publicada pelo Senado Federal (2021), que aborda o conteúdo dessa lei.



Reprodução/Senado Federal/Câmara Municipal de Pouso Alegre, MG.

144

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### Para ampliar o conhecimento

Várias instituições se empenham em pesquisar dados, produzir conhecimento e difundir campanhas sobre a questão da violência de gênero no Brasil. Listamos alguns links a seguir.

- *Violência contra as mulheres em dados*. Agência Patrícia Galvão. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/>. Acesso em: 31 jan. 2022.
- *A violência contra a mulher*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/190215\\_tema\\_d\\_a\\_violencia\\_contra\\_mulher.pdf](https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/190215_tema_d_a_violencia_contra_mulher.pdf). Acesso em: 31 jan. 2022.
- *Mapa da Violência de Gênero*. Gênero e Número. Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/mapa-da-violencia-de-genero-mulheres-sao-quase-67-das-vitimas-de-agressao-fisica-no-brasil/>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- História em quadrinhos *Lei Maria da Penha em miúdos*, de Madu Macedo, ilustrada por Jorge Luis de Amorim Jr., é uma publicação do Senado Federal que aborda o conteúdo da lei de forma simplificada para o público adolescente. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/567640/Lei\\_maria\\_da\\_penha\\_miudos.pdf?sequence=12&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/567640/Lei_maria_da_penha_miudos.pdf?sequence=12&isAllowed=y). Acesso em: 31 jan. 2022.

### 3º Passo

## Nosso repertório

### Põe na roda!

Você se lembra de alguma imagem, palavra ou algum sentimento que o fez pensar na desigualdade entre meninos e homens e meninas e mulheres? Esse é o momento de trazer isso para a sala de aula e compartilhar com os colegas. Caso não se lembre de nada, não tem problema! Você vai ter a oportunidade de pesquisar e selecionar alguma referência provocativa.

### Buscando referências

Procure uma referência que possa sensibilizar as pessoas e dar visibilidade à desigualdade que afeta meninas e mulheres em nossa sociedade. Pode ser imagem, palavra ou apresentação cênica. Veja algumas sugestões.

- Se for imagem: pode ser uma fotografia ou um desenho, um *emoji*, uma figurinha, entre outras. Você pode imprimir a imagem no papel ou apresentá-la em formato digital (no computador ou no celular).
- Se for palavra: pode ser o verso de um poema ou de uma canção, uma frase ou uma palavra. Você pode copiar esse texto no papel ou trazer a fonte (livro, revista, *site*, rede social).
- Se for apresentação cênica: você pode se preparar para cantar o trecho de uma canção. Caso saiba tocar algum instrumento, pode interpretar a música para os colegas. Também pode se expressar com um gesto, um movimento ou uma cena. Ou você pode escolher o próprio meio de expressão diante dos colegas em um espaço de cena.

Ao longo do ano, você viu exemplos de arte produzida por mulheres, algumas relacionadas ao feminismo. Esses trabalhos podem contribuir para sua pesquisa.

### Compartilhando descobertas

Discuta com os colegas uma forma de fazer as apresentações das referências, de acordo com as linguagens artísticas. Veja a seguir algumas orientações de caminhos que você pode seguir.

#### Trilha 1 – Palavras

Quem escolheu palavras pode segurar um pedaço de papel dobrado com o texto selecionado e formar uma roda. Os que não escolheram referências textuais devem segurar papéis em branco.

- Ao sinal do professor, entregue seu papel ao colega que estiver à direita – todos fazem o mesmo movimento.
- Ao mesmo tempo, todos abrem o papel, leem a palavra e dobram o papel novamente.
- A um novo sinal, troque novamente de papéis com o colega à direita. A dinâmica deve se repetir até que todos tenham visto todas as palavras. Os papéis em branco vão funcionar como pausa.
- Ao final, conte aos colegas a referência que mais o marcou.

145

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

### 3º Passo

## Nosso repertório

### A BNCC nesta seção

Os estudantes terão oportunidade de pesquisar e analisar obras de artes visuais de modo a ampliar o repertório imagético (EF69AR01), investigar e experimentar a criação do movimento como fonte para a construção de repertórios (EF69AR12), contextualizar estilos musicais no tempo e no espaço de modo a aprimorar a apreciação (EF69AR19), pesquisar e criar formas de dramaturgias para o acontecimento cênico (EF69AR27) e experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa (EF69AR29).

### Buscando referências

Incentive uma conversa entre os estudantes sobre sentimentos, a fim de despertar a sensibilidade dos adolescentes. O tema deve ser tratado especialmente com aqueles que tenham dificuldades para expressar os sentimentos e que evitem conversar sobre esse tema. Muitas vezes, a inibição afetiva pode estar relacionada às imposições da masculinidade, segundo as quais os homens devem ser alheios a toda expressão de sentimentos e afetos. Essa conversa ajuda a naturalizar a manifestação da sensibilidade. Auxilie os estudantes a elencar os sentimentos que os afetam quando se deparam com situações em que as questões da desigualdade ou da violência

► são explícitas. Isso pode ser um ponto de partida para incentivar reflexões na turma.

Algumas referências oferecidas durante o 6º ano são:

Daiara Tukano, *Selva Mãe do Rio Menino* (Capítulo 1), e Niki de Saint Phalle, *As três Graças* (Capítulo 1), mostram o feminino associado à valorização da vida. Saint Phalle também relativiza padrões de beleza em favor de mulheres gordas. A pintura de Frida Kahlo, *Autorretrato como Tehuana* (Capítulo 1), e a fotografia de Djamilia Ribeiro mostram a presença das mulheres em lugares de poder social e a justiça de gênero.

Djamilia Ribeiro (Capítulo 1), Lygia Pape, *O ovo* (Capítulo 2), Carmen Miranda (Capítulo 2), Zuzu Angel (Capítulo 3), Thaís Muniz (Capítulo 3), Denise Stoklos (Capítulo 4), a dupla Gileicy Mel e Chantilly (Capítulo 4), Lia de Itamaracá (Capítulo 5), Tia Maria do Jongo (Capítulo 5), nora chipaumire (Capítulo 6) e Lia Rodrigues (Capítulo 6) mostram a presença de mulheres em posições de poder social ligadas ao capital simbólico da arte. Algumas delas, como Djamilia Ribeiro, Lia de Itamaracá, Tia Maria do Jongo e nora chipaumire, despertam questões ligadas à representatividade de mulheres negras no cenário das artes e frente ao racismo. O caso de Zuzu Angel ainda serve para a discussão do feminicídio e da violência contra mulheres no âmbito da vida política. Nora chipaumire faz refletir sobre etnocentrismo e racismo.

### Compartilhando descobertas

As dinâmicas aqui sugeridas têm como objetivo promover o compartilhamento de ideias de maneira lúdica e mais participativa. Apresentações individuais podem ser maçantes e pouco efetivas em termos de assimilação. Verifique se todos os estudantes estão participando das trocas. Anote você também elementos que parecem importantes para serem retomados nos projetos.

#### Trilha 1 – Palavras

Imprima um bom ritmo para essa atividade. Se houver muitos estudantes nessa modalidade de apresentação de pesquisa, organize duas rodas para que a prática não fique muito repetitiva. Esta trilha pode ser adaptada e associada com a proposta da trilha 2, no caso de os estudantes trazerem imagens impressas.

## Trilha 2 – Imagens

É possível que haja uma conversa entre os estudantes ao mostrar imagens ou pequenos vídeos. Cuide para que isso aconteça sem muita algazarra. Oriente os estudantes a buscar uma síntese para tudo que viram ou escolheram, por meio de palavras e desenhos, de modo a expressar as múltiplas visões do grupo.

## Trilha 3 – Apresentação cênica

Ajude os estudantes a se organizarem para tornar possíveis as apresentações para o restante da turma. Organize um espaço de cena e outro para a plateia, envolvendo os estudantes nesse rearranjo do espaço. Você também pode optar por realizar as apresentações em algum espaço amplo da escola, como o pátio ou a quadra de esportes, caso exista essa disponibilidade. Auxilie-os a organizar as apresentações intercalando cenas e músicas.

## Estação 2

### Repertório: palavra, imagem e outras expressões artísticas

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão apreciar e analisar formas de arte visual (EF69AR01), analisando também o modo como as artes visuais se integram às linguagens gráficas e do audiovisual (EF69AR03). Poderão analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às dimensões da vida política e histórica (EF69AR16). Também poderão reconhecer e apreciar os músicos brasileiros e sua contribuição no desenvolvimento de novas formas musicais (EF69AR18). Em todos os casos, poderão relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida política, histórica, estética e ética (EF69AR31).

Os exemplos apresentados (escritos, cantados ou verbalizados) trazem palavras, frases e textos como elementos de uma composição. Imagens, símbolos, sons e textos se sobrepõem nos três exemplos apresentados, sendo uma amostra das possibilidades de uso das diferentes linguagens utilizadas para compartilhar ideias e sentimentos e defender os pontos de vista dos que apoiam o respeito aos direitos humanos.

## Trilha 2 – Imagens

- Caminhe pela sala de aula calmamente em direções variadas, buscando passar pelas mesas de todos os colegas.
- Os estudantes que vão mostrar imagens devem apresentá-las aos colegas que estão caminhando pelo espaço. Isso pode acontecer também por meio de dispositivos eletrônicos.
- Organize grupos com os colegas e comente quais imagens foram mais marcantes para você.
- Pegue uma folha de papel 50 cm x 70 cm e materiais diversos para escrever – canetas, giz de cera, lápis de cor, etc. Expresse no papel, com desenhos e palavras, o que foi marcante nas imagens.
- Para compartilhar, ao sinal do professor, ergam o cartaz!

## Trilha 3 – Apresentação cênica

- Organize as apresentações com os colegas e defina uma sequência, intercalando cenas, leituras, coreografias e apresentações musicais.
- Durante as apresentações, é importante apreciar as expressões dos colegas com generosidade e empatia, buscando compreender cada proposta com afetividade.

## Estação 2

### Repertório: palavra, imagem e outras expressões artísticas

#### Abre a roda!

Além das referências que você trouxe para a sala de aula, veja a seguir um conjunto de obras e manifestações artísticas de diferentes linguagens que mobilizam o propósito de debater e enfrentar a violência contra meninas e mulheres.

## Palavra

A placa da rua Marielle Franco foi instalada na frente da Câmara Municipal do Rio de Janeiro (RJ), renomeando simbolicamente um espaço do poder político na cidade. Trata-se de uma homenagem à vereadora assassinada em 2018. Após a homenagem, a placa foi vandalizada por opositores de seus projetos políticos. Depois disso, a placa se popularizou em vários locais do país, tornando-se um símbolo para homens e mulheres que desejam enfrentar a violência contra as mulheres.



Placa rua Marielle Franco, Agência Chama-Rede, 2018.

146

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Palavra

O assassinato de Marielle Franco ainda prossegue em investigação e a sociedade tem cobrado uma resposta das autoridades por meio da pergunta que se difundiu em todos os âmbitos da cultura: “Quem mandou matar Marielle?”. Ela representava a luta contra a violência de gênero e a favor dos direitos humanos. Sua memória tornou-se um marco para o surgimento de outras lideranças femininas no cenário político. A placa em sua homenagem foi vandalizada no final de 2018, expondo a agressividade masculina que busca interditar a presença da mulher negra na política.

O legado de Marielle Franco se concretizou no Instituto Marielle Franco, instituição que luta por justiça no caso de seu assassinato e cuida de promover suas ideias. O seu nome, Marielle Franco, tornou-se sinônimo de resistência e de sororidade – a solidariedade fraterna entre mulheres. No site do instituto, é possível baixar a arte da placa e até inserir sua placa em um mapa colaborativo. Disponível em: <https://www.ruamariellefranco.com.br/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

## Imagem



Símbolos dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU).

A Agenda 2030 é uma iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU) voltada para o cumprimento de 17 objetivos de desenvolvimento, que são metas transformadoras para promover o desenvolvimento sustentável, incluindo todas as pessoas. O Brasil faz parte dos países que assinaram esse documento. Um dos 17 objetivos é alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as meninas e mulheres. Esse objetivo busca erradicar a discriminação e a violência, com foco na construção de uma sociedade que garanta igualdade para que meninas e mulheres possam atuar livremente em sociedade. Muitas campanhas no mundo buscam criar canais de denúncia e divulgar textos para quebrar o silêncio e eliminar a violência contra meninas e mulheres.

## Outras expressões artísticas

A canção “O Sol e a Lua”, do grupo musical paulistano Pequeno Cidadão, aborda de maneira bastante delicada o sentimento de frustração, que pode acontecer quando se gosta de alguém, mas não é correspondido. Falar sobre os próprios sentimentos é um bom caminho para lidar com os momentos difíceis da vida. A letra da canção usa a metáfora do Sol, que pede a Lua em casamento, mas ela nega. Um verso diz: “Se a Lua não te quer, tudo bem, você é lindo, cara [...] / Um dia você vai encontrar alguém que com certeza vai te amar também”. Assista ao clipe no canal oficial do grupo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HblC6c3p3Qo>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Reprodução/<https://youtu.be/HblC6c3p3Qo>



Cena do clipe da canção “O Sol e a Lua”, do grupo Pequeno Cidadão, 2012.

## Outras expressões artísticas

A canção “O Sol e a Lua” aborda de maneira bastante delicada o sentimento de frustração gerado por um amor não correspondido, algo muito comum nesta fase da vida e que pode ser vivido de modo intenso pelos estudantes, que estão aprendendo a lidar com esse tipo de emoção. A animação trata sutilmente do jargão usado nas campanhas feministas: “Não é não” e suas implicações na vida dos casais. Nesse momento, é importante olhar para o universo dos adolescentes e ajudá-los a perceber como questões cotidianas podem desencadear o impulso de violência. A letra da canção mostra o sentimento de frustração de um menino; isso ajuda a trazer identificação dos garotos com o projeto. Vale chamar a atenção para a animação do clipe, que usa o contraste de preto e amarelo para cenas do Sol, preto e azul para cenas da Lua e preto e verde para as cenas do encontro. Os personagens mostram seus sentimentos por meio de elementos sutis, como o olhar, a mão, o andar. Para saber mais sobre a banda Pequeno cidadão, acesse o site do grupo. Disponível em: <https://www.pequenocidadao.com/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

Ajude os estudantes a lembrar termos relevantes para o combate à desigualdade contra meninas e mulheres, como a palavra “empoderamento”. Você pode discutir o significado dessa palavra e verificar se a turma consegue compreendê-lo. Anote tudo em uma folha à parte ou em uma folha de cartolina, que pode ficar na parede da sala de aula. Isso vai ajudá-los a consolidar os elementos que já foram investigados e trazidos por eles. Tente articular a atividade de modo que eles possam produzir algumas conclusões preliminares com base no repertório visto até aqui. Você pode incluir algum tema que não tenha aparecido até agora nos debates e retomar o que já apareceu no glossário.

147

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Imagem

Segundo os princípios que norteiam o objetivo da Agenda 2030, a igualdade de gênero é um caminho para um mundo mais pacífico e igualitário. Desse modo, incentivar o desenvolvimento social e econômico de meninas e mulheres e combater a violência contra a mulher são práticas que devem estar nos programas políticos, nos currículos escolares e na vida comunitária de todos os países. Você pode estimular a turma a procurar outras imagens de campanhas contra a violência de gênero que circulam em todo o mundo. Incentive o entendimento de que o problema da violência não é pessoal ou nacional e que há uma rede mundial organizada para combatê-la. Esse é um primeiro passo nessa luta.

Lembre aos estudantes que a ideia é produzir uma experiência artística partindo do tema da desigualdade contra meninas e mulheres, e que cada pessoa pode fazer uso das formas de expressão artísticas que achar mais adequadas. É possível que haja estudantes com mais facilidade de produzir frases assertivas, mas você deve estar atento para acolher os que têm mais habilidade em desenvolver as conclusões de modo visual ou corporal. Provoque-os para que comecem a elaborar meios de traduzir toda a investigação realizada até aqui em uma ação/produção artística. Esses apontamentos, ainda iniciais, serão desenvolvidos nas etapas seguintes do projeto.

#### 4º Passo

##### Divisão dos grupos

##### A BNCC nesta seção

Os estudantes terão a oportunidade de desenvolver processos de criação de modo coletivo e colaborativo (EF69AR06) e dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas e repertórios em suas produções (EF66AR07). Além disso, poderão relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social e cultural (EF69AR31) e também analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas (EF69AR32).

##### Formando os grupos

O interesse, a curiosidade e as hipóteses do estudante de como enfrentar o problema da desigualdade contra meninas e mulheres devem guiar o caminho para a aquisição do conhecimento em um processo ativo de aprendizagem. Auxilie os estudantes durante a divisão, de modo que a organização dos grupos não atenda apenas a critérios afetivos, mas possa considerar o imperativo do produto final e das seleções temáticas. Por isso, é importante focar o projeto artístico concreto que o grupo está planejando. Dessa forma, alguém que tem mais facilidade para tocar um instrumento pode se juntar a uma pessoa que gosta de filmar e a outra que atue bem, formando um projeto de videoclipe, por exemplo. O objetivo é misturar desejos de investigação e modos de fazer diferentes na prática artística tendo como enfoque o enfrentamento da desigualdade contra meninas e mulheres.

Existem diferentes formas de expressar e abordar as questões que envolvem a luta por igualdade entre homens e mulheres e para denunciar as variadas formas de violência que acontecem no cotidiano contra meninas e mulheres. É hora de decidir que aspecto desse tema interessa a você, em meio a tudo o que viu até agora.

- Comece a pensar agora no produto artístico que você vai criar para enfrentar a desigualdade contra meninas e mulheres. Qual poderia ser o ponto de partida dessa criação? Qual é o tema, o conceito, a imagem, o gesto ou o som que parece mais adequado?
- Pensando na desigualdade e na violência contra meninas e mulheres, o que o incomoda mais? Você pode pensar na desigualdade em relação ao mundo do trabalho, também no preconceito, na naturalização do patriarcalismo, na presença das mulheres na política, na organização das famílias, etc.

## 4º Passo

### Divisão dos grupos

#### Chegando junto

Reúna-se com alguns colegas para compor um grupo de trabalho. Considere, para isso, interesses comuns e habilidades diversas. Você vai desenvolver o projeto em companhia desse grupo de pessoas, formulando, na sequência, um produto final e sua divulgação.

#### Formando os grupos

**1** Agora é o momento de comunicar como você quer trabalhar com o tema e formar o grupo com a ajuda do professor. Anote em um pedaço de papel seu nome e acrescente estas informações:

- Que trabalho artístico você está planejando?
- Com qual linguagem artística você pretende trabalhar?
- Como quer falar da luta pela igualdade de meninas e mulheres? Com que assunto desse tema você prefere trabalhar?
- Como o trabalho artístico pode ajudar a prevenir a violência?

**2** Em seguida, o professor vai reunir todos os papéis e sugerir organizações da turma em grupos com base nos interesses comuns e nas propostas semelhantes. Você pode ainda propor novos arranjos, outras organizações. Discuta as possibilidades com os colegas e o professor até encontrar um grupo no qual se sinta à vontade.

Pense principalmente no projeto e no produto final que quer alcançar, não apenas em estar próximo dos amigos.

#### Apresentação das ideias dos integrantes do grupo

**1** Organize reuniões de trabalho com o grupo para que todos possam aperfeiçoar as ideias do projeto e desenvolver sua execução. Na primeira reunião, cada um deve se apresentar, considerando as seguintes informações:

148

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

#### Apresentação das ideias dos integrantes do grupo

Auxilie os estudantes nessa apresentação. É o momento em que eles podem apresentar aos colegas as informações que escreveram nos papéis. Incentive o debate em cada sugestão, projetando as linguagens artísticas que serão mobilizadas nesse trabalho.

A construção de uma identidade visual para o grupo é fundamental para solidificar a compreensão que o grupo tem de seu propósito, na busca pelo produto final e na divulgação do projeto para a comunidade escolar.

- Qual é seu objetivo no projeto e como o produto final vai intervir no problema?
- Como você pode colaborar no projeto? Quais são suas habilidades e como pode contribuir com as habilidades dos colegas?
- O que você quer aprender durante o desenvolvimento do projeto e quais aspectos gostaria de aprofundar?

**2** Auxilie os colegas a escolher um nome, uma cor e um símbolo para o grupo. Esses símbolos devem expressar os propósitos do grupo e identificar as propostas nas trocas com a turma. Os nomes e os símbolos do grupo podem ser colocados em uma folha à parte e afixados na sala de aula.



Catrina Bassali/Arquivo da Editora

### Trabalho com o grupo

**1** Para começar a desenvolver a execução do projeto, é preciso trocar ideias sobre o tema e as experiências. Converse com os colegas considerando o roteiro a seguir.

- Por que você escolheu esse aspecto do tema? Qual é o ponto de partida para trabalhar com ele?
- Como é possível desenvolvê-lo? Ele envolve outras questões?
- Você já viveu ou presenciou algum tipo de desigualdade contra meninas e mulheres ou tem referências a respeito disso em nossa sociedade?

**2** Investigue os gostos e as referências culturais do grupo. As questões a seguir podem ajudar a começar essa conversa.

- Que práticas culturais fazem parte de seu cotidiano (dança, jogos, redes sociais, influenciadores digitais)?
- Que obras e manifestações artísticas você gosta de apreciar?
- Que práticas culturais fazem parte do cotidiano das pessoas com quem você vive?

**3** Tente organizar a conversa para relacionar os assuntos discutidos anteriormente e o tema do trabalho. Vocês podem partir das seguintes questões.

- Há gostos artísticos e experiências comuns no grupo?
- Quais linguagens artísticas se relacionam melhor com as propostas do grupo (artes visuais, música, dança, teatro, artes integradas)?

### Trabalho com o grupo

O objetivo desta atividade é desenvolver uma conversa franca e mais íntima sobre as experiências pessoais. É mais fácil para alguns estudantes compartilhar suas experiências em grupos menores. Compartilhar as referências culturais é fundamental, já que o grupo pode ter estudantes que não sejam muito próximos.

Oriente os grupos a discutir o tema ou ponto de partida escolhido. Sugira aos grupos que façam uma rodada para que cada um fale sobre as razões de ter escolhido o tema. Auxilie-os a verificar se todos os integrantes do grupo entendem o tema do mesmo modo e o que é comum entre todos. No grupo menor, pode ser estabelecida maior cumplicidade entre os estudantes. Você pode provocá-los a falar de suas memórias domésticas (boas e ruins, caso se sintam à vontade) e visões de mundo. Outro ponto que pode aproximar o grupo é falar sobre as práticas culturais compartilhadas por todos. Desse modo, é possível que visualizem algo comum a todos, surgindo um contorno do que e como querem fazer no projeto.

As ilustrações deste projeto trazem também pistas, referências e repertório que podem ser investigados pelos estudantes. Nesta página, a ilustração faz referência a cartazes, símbolos e *slogans* usados pelo movimento feminista. Na próxima página, a ilustração mostra, de forma poética, o caminho da construção de uma visão de mundo apoiada na equidade entre homens e mulheres, com destaque para o cuidado feminino voltado para a manutenção da vida.

## Estação 3

### Pegue & leve para viagem

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes terão a oportunidade de desenvolver processos de criação de modo coletivo e colaborativo (EF69AR06) e dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas e repertórios em suas produções (EF66AR07); relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social e cultural (EF69AR31) e também analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas (EF69AR32); manipular tecnologias e recursos digitais para acessar práticas ou repertórios de modo reflexivo, ético e responsável (EF69AR35).

É possível ter na nuvem uma pasta de compartilhamento coletivo a que todos tenham acesso para organizar juntos. Pode ser um *site* oculto ou mesmo um mural virtual em que os estudantes veicularão o material. Mostre como eles funcionam.

#### Processos de trabalho

##### Caderno de viagem

Auxilie os estudantes a compreender o caderno de viagem como um espaço coletivo de materialização dos pensamentos do grupo, em que eles podem fazer quaisquer tipos de intervenção, acumulando palavras, imagens, recortes, hipóteses, ideias abandonadas, ideias novas e conjecturas sobre o andamento do processo.

##### Visitas e passeios de pesquisa

Certifique-se de que é possível garantir a segurança de todos os estudantes caso tenham o interesse de fazer visitas ou passeios de pesquisa. Garanta que eles tenham autorização dos responsáveis e que todos tenham condições de estar nos locais, com disposição e interesse para a pesquisa.

#### Buscando informações

##### Ajuda de especialistas

Oriente os estudantes a fazer a abordagem prévia aos especialistas, explicando a natureza da investigação e antecipando os objetivos do grupo. Se necessário, faça a mediação do contato. Auxilie-os a fazer roteiros para entrevistar os especialistas, propondo a busca de dados e abertura suficiente para acolher as propostas que surgirão no contato.

## Estação 3

### Pegue & leve para viagem

#### Ferramentas e instrumentos de trabalho

Para desenvolver o projeto, você precisa encontrar as informações de que precisa e trabalhar com elas. Veja algumas ideias que vão ajudar nisso. Você também pode adaptar esses métodos como quiser para alcançar os objetivos do grupo.

#### Processos de trabalho

##### Caderno de viagem

- Em um caderno sem pauta, anote o que foi feito: o nome e a cor do grupo, os participantes, as ideias sobre o tema, as entrevistas, as reuniões e os passeios. Todos podem acrescentar imagens, textos, anotações, desenhos, rabiscos e documentos.
- O caderno pode ficar com colegas diferentes, que poderão trabalhar nele com calma em casa.

##### Visitas e passeios de pesquisa

- Programe visitas a museus, centros culturais, galerias, templos, locais sagrados e históricos, bibliotecas, livrarias, praças e outros lugares públicos.
- Combine o passeio com os responsáveis.
- Observe como as pessoas se comportam no espaço, com atenção às mulheres.
- Você pode fazer fotografias, vídeos, desenhos e gravações de som.

#### Buscando informações

##### Ajuda de especialistas

- Especialistas podem mostrar fontes e ajudar a compreender informações. Podem ser professores de outras disciplinas, jornalistas, sociólogos, representantes do poder público (secretários municipais, conselheiros tutelares, políticos, entre outros), agentes de organizações não governamentais (ONG), líderes comunitárias, ativistas pelos direitos das mulheres, etc.
- As pessoas mais velhas da comunidade são fontes de informações. Elas podem ajudar a compreender a desigualdade.
- Os dados reunidos pelo grupo comprovam os argumentos trazidos pelos especialistas?

##### Pesquisa digital

- Tenha clareza e objetividade a respeito de que informação você precisa encontrar.
- Dê preferência a buscas em *sites* oficiais institucionais ou ligados a artistas.
- Cheque todas as fontes da informação: Qual é a origem? Como foi possível obtê-la?
- Verifique em mais de um *site* as informações, contrapondo visões e comparando os dados.

##### Pesquisa de imagem

- Em bibliotecas, bancas de jornais e livrarias, busque imagens em livros e revistas antigos. Você pode conseguir também material de descarte com vizinhos.
- Você pode recortar as imagens do material ou fotocopiá-las, fazendo intervenções e colagens.
- Procure novos elementos, questionando: Como entender melhor essas imagens?

150

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

#### Pesquisa digital

Verifique as informações coletadas virtualmente pelos estudantes, sempre aferindo a fidedignidade das fontes e verificando se eles conseguem estabelecer os próprios critérios para as buscas.

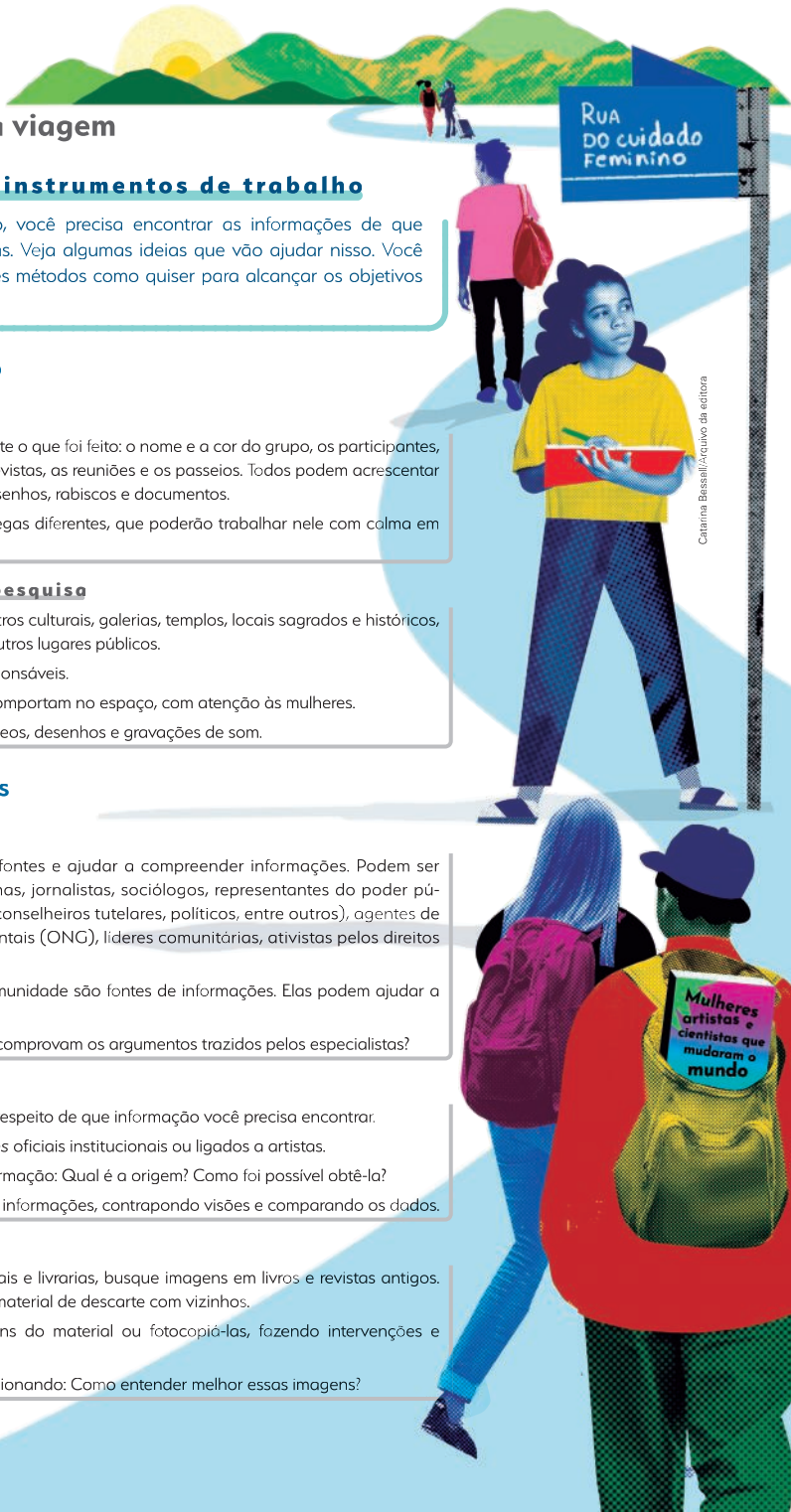
#### Pesquisa de imagem

Nesta etapa, espera-se que os estudantes que desejarem proceder a buscas mais imagéticas, compostas de obras de arte e demais tipos de imagem, sintam-se à vontade. É possível também buscar um certo equilíbrio no grupo: enquanto alguns fazem uma pesquisa mais informacional, buscando dados objetivos, outros podem fazer

a pesquisa de imagens, buscando uma materialização visual e estética para as informações coletadas. Nesse caso, todos devem participar conjuntamente das visitas, da intervenção no caderno de viagens e da consulta aos especialistas.

#### Acervo digital de imagens, gestos e sons

Ajude-os a organizar o material coletado em alguma mídia digital, como um computador da escola ou algum repositório em nuvem. Recomende que sistematizem a organização em pastas para que possam acessar o material facilmente. Oriente-os a construir modos de organizar as fontes.



Catrina Bessani/Arquivo da editora



### Acervo digital de imagens, gestos e sons

- Faça fotografias, vídeos e gravações de áudio com observações sobre o tema ou registros de materiais relacionados.
- Reúna postagens de mídias sociais, matérias ou textos. Você pode gravar um áudio lendo o conteúdo ou capturar a tela.
- Escreva uma frase sobre a relação entre o material e o tema.
- Organize uma pasta digital no computador ou em algum repositório *on-line* para guardar e organizar esse acervo digital.

## 5º Passo

### Escolhendo linguagens artísticas para o projeto

#### As linguagens da arte

Música, dança, teatro, artes visuais, artes integradas: toda obra é feita em uma ou mais linguagens. Conhecendo as linguagens artísticas, você pode usar técnicas e repertórios expressivos. Antes de criar o produto artístico do grupo, é importante conhecer como as diferentes linguagens artísticas se articulam para expressar uma ideia ou um sentimento.

#### Diferentes obras e manifestações artísticas

O grupo vai pesquisar obras que tenham alguma relação com os temas estudados. Para isso, considere as seguintes questões.

- Quais linguagens artísticas podem contribuir para o produto final?
- Você conhece obras que se relacionam com o tema escolhido pelo grupo?
- Veja a seguir algumas obras de arte que revelam, denunciam e confrontam a violência contra meninas e mulheres.

#### ARTES VISUAIS

As Guerrilla Girls [Garotas guerrilheiras] definem-se como um grupo de ativistas feministas anônimas. Sempre que aparecem em público, utilizam máscaras de gorilas para não serem identificadas. Por isso, o grupo é fluido, ou seja, várias mulheres podem estar à frente em diferentes momentos. O grupo tem o mesmo objetivo desde a formação em 1985: chamar a atenção por meio de cartazes, fotografias e *performances* bem-humoradas, denunciando os preconceitos de gênero na arte e na cultura. Os cartazes expõem dados estatísticos sobre as desigualdades entre a presença de mulheres e homens em exposições, em artigos realizados por críticos e em narrativas históricas sobre a arte ocidental.

O grupo de ativistas feministas Guerrilla Girls.

Jack Mitchell/Getty Images



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## 5º Passo

### Escolhendo linguagens artísticas para o projeto

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes terão oportunidade de pesquisar e analisar obras de artes visuais de modo a ampliar o repertório imagético (EF69AR01), as situações em que as artes visuais integram formas de expressão, como o audiovisual e a *performance* (EF69AR03; EF69AR05); pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança (EF69AR09) e analisar criticamente os usos e funções da música, relacionando as práticas musicais a outras dimensões da vida (EF69AR16); reconhecer artistas e grupos de teatro brasileiros investigando os modos de organização, produção e circulação que envolve a história do teatro amador e profissional no país (EF69AR24); relacionar as práticas artísticas a vida política, histórica e ética do país (EF69AR31).

## Artes visuais

Ao longo de mais de 30 anos, Guerrilla Girls teve 55 mulheres em sua liderança, algumas por décadas, outras por poucas semanas. Todas se mantiveram anônimas, apresentando-se com pseudônimos – como Frida Kahlo, Käthe Kollwitz e Zubeida Agha – e protegidas pelas máscaras – que foram adotadas pela semelhança sonora entre os termos “guerrilla” e “gorila”, em inglês. O grupo esteve no Brasil em 2017 com uma exposição no Masp (SP). Elas apuraram que apenas 6% das obras do acervo desse museu foram feitas por mulheres, enquanto 60% das obras são de nus femininos. Para a exposição, fizeram uma versão de um de seus mais emblemáticos cartazes, contendo os dados e a frase “As mulheres precisam estar nuas para entrar no museu?”. A formação do grupo se inspira na tradição dos benfeitores mascarados de histórias do imaginário cultural, como Robin Hood e Batman. O uso de cartazes e imagens gráficas pode ser associado ao trabalho das artistas estadunidenses Jenny Holzer (1950) e Barbara Kruger (1945), o que reforça a suspeita de que essas artistas tenham participado em algum momento do grupo.

Sobre a presença das mulheres na arte no Brasil, comente que ainda há um número muito menor delas ocupando papel de destaque em relação ao de homens.

Em seguida, você pode perguntar aos estudantes quais artistas mulheres eles conhecem e citar alguns exemplos das artes visuais, da música, do teatro, da dança. Vale observar que, à medida que aumentam as pesquisas acadêmicas sobre a presença delas na arte, outros nomes historicamente silenciados se tornam mais visíveis.

Outras organizações têm mobilizado as pessoas, através das redes sociais, na luta para evitar a violência contra meninas e mulheres. Em 2017, *The Global Goals*, organização que trabalha para fortalecer os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, lançou o vídeo *Freedom for Girls* [Liberdade para as meninas], no Dia Internacional da Menina, dia 11 de outubro. O vídeo foi produzido pelo diretor MJ Delaney com a música “Freedom” da Beyoncé, chamando a atenção do mundo para os desafios enfrentados pelas meninas, como o acesso à educação, o casamento infantil e a ameaça de violência. O vídeo está disponível no canal *The Global Goals*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3BMgV8jj9IU&t=1s>. Acesso em: 31 jan. 2022.

## Música

Elza Soares é cantora e compositora nascida no Rio de Janeiro e com uma história de resistência no campo da arte. Filha de uma lavadeira e de um operário, Elza foi criada na favela de Água Santa, no subúrbio carioca. Enfrentou a resistência do marido e do pai para cantar na rádio e trabalhou em uma fábrica de sabão e em um hospital psiquiátrico para ajudar no orçamento da família. Gravou seu primeiro álbum em 1959 e, em mais de 60 anos de carreira, se destaca pelas suas interpretações de sambas que se alimentam também de influências do *samba-rock*, do *blues* e do *funk*. Elza se mostrou aberta a novas tendências musicais e aos assuntos urgentes do contexto até seu falecimento, em 2022. As composições de *A mulher do fim do mundo* trazem questões como violência doméstica, transexualidade, narcodependência, crise da água e morte.

### Música e dança

Grupo Flor de Manjerona é o primeiro grupo de cavalo-marinho formado apenas por mulheres de diversas gerações, criado em 2019 por Imaculada Salustiano e suas irmãs, filhas de Mestre Salustiano. No grupo, as mulheres atuam em todos os papéis: tocando os instrumentos e fazendo os personagens Mestre Ambrósio, Capitão Marinho e Vaqueiro. O cavalo-marinho é uma variação do Bumba meu Boi, que tem forte relação com a religiosidade católica e os ritos do Natal, reunindo *performances* que envolvem música, teatro, coreografia e falas improvisadas.

Lucas Seixas/Folhapress



Elza Soares, em fotografia para a divulgação do álbum *A mulher do fim do mundo*, 2015.



Capa do álbum *A mulher do fim do mundo*, de Elza Soares, lançado em 2015.

## MÚSICA

A canção “Maria da Vila Matilde” faz parte do álbum *A mulher do fim do mundo* (2015), da cantora Elza Soares (1930-2022). Ela foi composta pelo compositor paulista Douglas Germano em homenagem à mãe dele, moradora da Vila Matilde, em São Paulo (SP). Douglas conta que sua mãe foi vítima de violência doméstica antes de entrar em vigor a Lei Maria da Penha, em 2006, criada para prevenir e punir a violência contra as mulheres. O subtítulo da canção menciona a lei: “Porque se a da Penha é brava, imagine a da Vila Matilde!”. Elza Soares também foi vítima de várias formas de violência e se tornou um símbolo de resistência da luta feminista. Conheça a canção no canal da produtora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-09qfhVdzz8>. Acesso em: 15 fev. 2022.

## MÚSICA E DANÇA

O Flor de Manjerona é o primeiro grupo de cavalo-marinho composto somente de brincantes meninas e mulheres. O Cavalo-Marinho é uma manifestação pernambucana predominantemente masculina, com fortes traços do Bumba meu Boi. O grupo foi fundado em julho de 2019 pelas irmãs Moca Salu (Imaculada Salustiano), Mariana Salustiano, Betânia Salustiano e Bia Salu (as Salustianas), filhas do Mestre Salustiano (1945-2008), importante referência do Cavalo-Marinho, e conta ainda com mais dezessete mulheres e seis crianças que, por meio da dança, da música e da poesia, afirmam o protagonismo feminino na cultura e abrem espaço para outras meninas e mulheres no Brasil.

Conheça mais o grupo na entrevista concedida ao canal Minha Dupla Cia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kjO36oFdNkl>. Acesso em: 15 fev. 2022.



Carlos Ribeiro/Criativo Filmes

Grupo Flor de Manjerona, em Olinda (PE), 2019.

152

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## TEATRO

A peça teatral *Carne* tem o objetivo de discutir sobre a violência contra meninas e mulheres no Brasil. A peça é encenada pela Kiwi Companhia de Teatro/Coletivo Comum, grupo da cidade de São Paulo (SP). O espetáculo mistura canções populares, imagens publicitárias, trechos de romances, estatísticas e dados sobre a violência contra mulheres. Tudo isso é teatralizado com o propósito de refletir sobre as estruturas machistas da sociedade e a violência. Conheça a peça na página oficial da companhia. Disponível em: <http://coletivocomum.com.br/portofolio/carne/>. Acesso em: 19 abr. 2023.

Arquivo/Coletivo Comum



Cena da peça *Carne*, da Kiwi Companhia de Teatro/Coletivo Comum, Salvador (BA), 2014.

## Dicas de pesquisa

- A Bial do Mercosul acontece em Porto Alegre (RS) e reúne artistas do mundo todo, com especial destaque para a América Latina. A 12ª edição, em 2020, foi totalmente virtual e se dedicou ao tema “Feminino(s): visualidades, ações e afetos”. Você pode saber mais dos artistas participantes e das obras da mostra no *site* da instituição. Disponível em: <https://www.bialmercosul.art.br/online>. Acesso em: 13 maio 2022.
- Em 2018, a Pinacoteca do Estado de São Paulo apresentou a exposição “Mulheres radicais: arte latino-americana (1960-1985)”, produzida pelo Hammer Museum, em Los Angeles, Estados Unidos, reunindo 120 artistas de quinze países. Disponível em: <https://pinacoteca.org.br/programacao/mulheres-radicaais-arte-latino-americana-1960-1985/>. Acesso em: 13 maio 2022.
- O movimento mundial One Billion Rising [Aumentar um bilhão] chama a atenção para o fato de que, até o início da década de 2010, um terço das meninas e das mulheres do mundo sofreu algum tipo de violência grave. Você pode conhecer o *site* oficial do movimento e assistir a vídeos de várias edições do movimento, em diversos países. Disponível em: <https://www.onebillionrising.org/resources/music-video-resource-page/>. Acesso em: 13 maio 2022.
- O projeto “Meninas do Brasil” foi criado pela cantora e compositora Luiza Sales (1988) em 2015 para divulgar o trabalho de compositoras mulheres do país. Luiza conversa e apresenta a obra de compositoras brasileiras em vídeos e em *podcasts* no canal oficial do projeto. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/MeninasdoBrasilMusic/about>. Acesso em: 13 maio 2022.



Reprodução/Bial do Mercosul



Reprodução/Mulheres Radicais



Reprodução/One Billion Rising



Reprodução/Meninas do Brasil

153

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Teatro

No *site* da Kiwi Companhia de Teatro/Coletivo Comum, é possível assistir a uma cena do espetáculo *Carne*; nela, diferentes atrizes declamam um discurso cênico de denúncia da situação das mulheres no espaço público. A cena é interrompida por uma trilha sonora com choro de um bebê, e o personagem para de falar para cuidar da criança. A cena propõe uma reflexão sobre a estrutura social que perpetua

desigualdades: as mulheres são historicamente responsabilizadas pelos trabalhos domésticos, ofício invisibilizado e desvalorizado socialmente. O espetáculo *Carne* já foi apresentado mais de 270 vezes, circulando sempre em parceria com movimentos e organizações voltadas para a luta das mulheres. A Kiwi Companhia de Teatro/Coletivo Comum explora o formato do teatro documentário.

## Dicas de pesquisa

### Bial do Mercosul 2020

Em 2020, a Bial do Mercosul se debruçou sobre o tema dos feminismos e da desigualdade estrutural entre homens e mulheres. No *site* há entrevistas com artistas, obras e proposições educativas, como os exercícios didáticos: “Mulheres na Arte: quantas artistas mulheres você conhece?”; “Mulheres e Curadoria: selecione cinco trabalhos de artistas mulheres”; “Fio: qual é a sua relação com cabelo?”; “Violências contra Mulheres”; “Como obras podem contribuir para debatermos o assunto?”. Disponível em: <https://www.bialmercosul.art.br/bial-12-proposicoes>. Acesso em: 31 jan. 2022.

### Exposição “Mulheres radicais: arte latino-americana (1960-1985)”, 2018

A exposição apresentou um panorama da arte realizada por mulheres na América Latina. Embora o contexto do continente seja de um histórico de colonialismo, patriarcado e autoritarismo, a arte feita por mulheres entre 1960 e 1985 se constituiu de diversas formas de expressão da resistência, de denúncia e de um acurado pensamento crítico sobre as desigualdades em seus países.

### One Billion Rising

Organização não governamental que mobiliza pessoas de várias gerações para o ativismo e o engajamento solidário em torno de questões urgentes, sejam locais, sejam mundiais, desenvolvendo levantes artísticos e promovendo a presença criativa de resistência crescente nas redes sociais. Em 2012, chamou a atenção para a violência dirigida a meninas e mulheres no mundo. A cada ano, elegem questões que merecem ser apoiadas em grande escala.

### Luiza Sales

Cantora, professora e compositora carioca. Participou de diversos corais e grupos vocais; em sua carreira solo, foi finalista de festivais da canção e conquistou o prêmio de Melhor Intérprete Feminino no Festival da Canção de Queluz, em 2008. Também foi finalista do tradicional Festival de Novos Talentos do Samba, promovido pelo Bar Carioca da Gema, no Rio de Janeiro, em 2009. Em parceria com Dan Garcia, produziu o CD chamado “Breve leveza”, lançado em 2012.

## Mostra de teatro on-line “As oito de março”

É comum que filmagens de peças de teatro não sejam disponibilizadas integralmente na internet, garantindo, com isso, o ineditismo da apresentação. Quando um espetáculo integra uma mostra on-line, é comum que a peça fique disponível por um período determinado, como se estivesse em cartaz, e depois é tirada do ar. Essa é a dinâmica da mostra “As oito de março”: os espetáculos da mostra estiveram on-line durante o mês de março de 2021. Os grupos, entretanto, podem investigar mais informações sobre as peças e as diretoras listadas. As conversas com as diretoras disponíveis no canal do evento são um ponto de partida, oferecendo pontos de vista distintos acerca da forma como desenvolver processos de pesquisa em teatro, abordando o universo feminino.

### Encontrar e compartilhar as obras

Lembre os grupos de que, ainda que eles tenham mais interesse por uma linguagem como a música, por exemplo, ou por outra, é possível combinar diferentes linguagens para a realização do projeto. Um cartaz pode ser produzido com texto e desenhos, uma música pode ser cantada em uma cena de teatro. Também não é problema ter mais de um projeto na mesma linguagem.

Se não houver projetor na escola, os estudantes podem compartilhar um endereço na internet para que os colegas procurem a obra em seus celulares e acompanhem as apresentações dos outros grupos.

Nesta etapa, os grupos vão precisar de um dia de trabalho concentrado no projeto. Deixe os grupos avançarem em suas decisões e combinados. Converse individualmente com cada grupo e ajude-os a preparar essa primeira experimentação. É normal que os grupos estejam em estágios diferentes de desenvolvimento.

- Em março de 2021, no contexto do isolamento social causado pela pandemia de Covid-19, ocorreu a mostra on-line de teatro “As Oito de Março” para celebrar o Dia Internacional da Mulher. Produzido em Vila Velha (ES), a mostra exibiu a gravação de oito espetáculos dirigidos por mulheres. No canal da mostra, é possível conferir um conjunto de conversas realizadas com as oito diretoras envolvidas na realização do projeto. Disponível em: <https://www.youtube.com/@AsOitodeMarço/streams>. Acesso em: 19 abr. 2023.



### Encontrar e compartilhar as obras

Organize-se com o grupo para pesquisar outras obras e artistas que abordem a questão da desigualdade para meninas e mulheres, investigando obras de diferentes linguagens artísticas.

- 1 O grupo deve escolher uma obra nova para apresentar à turma. Lembre-se de escolher a obra com base em critérios estabelecidos com os colegas.
- 2 Para a apresentação das obras, o grupo pode usar computador ou projetor, apontando os critérios utilizados e como o trabalho se relaciona com as ideias desenvolvidas. Traga dados sobre o artista e sobre o contexto da obra.
- 3 Após as apresentações, converse com os colegas sobre as questões a seguir.
  - Há obras, linguagens ou temas comuns entre os grupos?
  - Quais são as principais diferenças e semelhanças entre as obras?
  - Alguma linguagem foi escolhida por mais de um grupo?

## 6º Passo

### Gritando para o mundo!

#### Afinal, qual será o produto final?

Chegou o momento de conceber o produto artístico que vai ser produzido. Agora, é preciso reunir todo o material coletado nas etapas anteriores (as hipóteses definidas no início e todas as reflexões) e buscar um meio de expressar e materializar esse repertório. É hora de expressar para o mundo, em forma de arte, as inquietações causadas pela desigualdade que gera violência contra meninas e mulheres!



Cecime Bessali/Arquivo da Editora

Prepare uma reunião com o grupo para avaliar o andamento do projeto. É o momento de decidir como será o produto final. As questões e as dicas a seguir podem ajudar o grupo a se orientar.

- Definidos o tema e a linguagem artística, a proposta inicial ainda é válida?  
O que precisa ser feito?
- Os trabalhos feitos no decorrer do ano podem contribuir com o processo?
- O que e como será o produto final desse projeto? Faça esboços, composições, pequenos textos ou filme uma cena.

154

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## 6º Passo Gritando para o mundo!

### A BNCC nesta seção

Os estudantes terão a oportunidade de desenvolver processos de criação de modo coletivo e colaborativo (EF69AR06) e dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas e repertórios em suas produções (EF66AR07). Além disso, poderão relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social e cultural (EF69AR31) e também analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas (EF69AR32). Poderão também manipular tecnologias e recursos digitais para acessar práticas ou repertórios de modo reflexivo, ético e responsável (EF69AR35).

Faça com o grupo a primeira experimentação misturando todos esses elementos! Veja a seguir alguns passos que o grupo pode trilhar, adaptando-os às necessidades do projeto.

### Trilha 1 – Se o grupo fizer um evento artístico

O evento pode ser uma apresentação, uma peça ou um *show*, entre outras possibilidades. Nesse caso, o grupo vai precisar ficar atento a estes aspectos.

- Determinar o local e fazer um roteiro das apresentações.
- Preparar os elementos cênicos: objetos, cenário, trilha sonora e iluminação. Os integrantes do grupo devem se responsabilizar por cada um dos elementos e planejar modos de executá-los.
- Customizar roupas e objetos usados, elaborando adornos e adereços com elementos cotidianos para produzir os figurinos.
- Para a encenação teatral, realizar um processo de criação coletivo, elaborando cenas experimentais e propostas de improvisos sobre o tema.
- Debater e escolher as cenas experimentais mais interessantes para a encenação. É possível refazer as cenas modificando, misturando, propondo coisas novas. O importante é que o tema seja debatido e que todos possam contribuir na criação.
- Definir a maneira como a peça será representada. Pode ser uma história de ficção com personagens, ser narrada com contação de histórias ou mesmo encenada com base em poemas e notícias. Também é possível buscar inspiração em outras narrativas para criar a peça.
- Para uma apresentação musical, escolher uma música que todos conheçam, buscar formas de marcar a pulsação com palmas ou com instrumentos de percussão. Também é possível convidar o público para cantar junto.
- Ensaiar muitas vezes para garantir a qualidade da apresentação.
- Elaborar um convite e fazer a divulgação das apresentações.

#### Documentação do processo

Independentemente da trilha escolhida, o grupo pode encontrar um meio de registrar o processo, fazendo filmagens, anotações, fotografias ou desenhos. Uma pessoa pode ficar responsável por fotografar e registrar objetos, páginas dos cadernos, processos de montagem, ensaios e depoimentos das pessoas entrevistadas. Registrar o processo de trabalho é uma forma de documentar a relação entre vida e arte.

#### Não comece pelos limites

É preciso imaginar o que não existe em um projeto de arte. Deixe as ideias chegarem sem se preocupar com limites físicos ou materiais. Comece pelo que mobiliza e incomoda o grupo, pensando em modos de enfrentar o problema.

#### Procure trabalhar no entorno

Procure pensar em ações que envolvam as pessoas com quem você convive, enfrentando os problemas de seu cotidiano, interagindo com sua realidade. A escola, a comunidade ou a cidade têm muitas potencialidades.

#### Pequenas ações para grandes mudanças

Você pode colocar em prática ideias novas e criativas, mas isso depende, às vezes, de começar com atitudes pequenas, como mudar algo na escola em que estuda ou na rua onde mora. O importante é plantar uma semente.

#### Criar redes de apoio para o projeto

Procure pessoas para ajudar na concepção e na realização de seus trabalhos. Convide outros colegas, professores e pessoas da comunidade. Ampliar a rede de apoio fortalece o grupo e aumenta a confiança na proposta.

► ou fazendo uso de percussão corporal são muito bem-vindas.

### Trilha 2 – Se o grupo fizer uma coreografia

Se a dança for a linguagem de referência escolhida pelo grupo, antes de tudo, é preciso que o grupo encontre um local amplo e com piso regular, sem muitos móveis e objetos, para que possa se movimentar com segurança, ensaiar e até apresentar a coreografia. A experimentação corporal requer espaço. Sugira que sempre se aqueçam com tranquilidade e em silêncio, ainda que o aquecimento possa ser acompanhado por música, antes de começar a improvisar, compor ou realizar as coreografias. Lembre ao grupo que o sentido do trabalho proposto será também reforçado pela relação que estabelecerem entre o espaço cênico e a plateia. Se quiserem que os espectadores se sintam convocados a participar, ter a plateia bem próxima do espaço cênico, por exemplo, pode ajudar. Reforce a importância de dedicar tempo para ensaiar, antes da apresentação.



Catrina Bessell/Arquivo da editora

### Trilha 2 – Se o grupo fizer uma coreografia

Caso opte por fazer uma coreografia, o grupo vai precisar pensar nestes aspectos.

- Discutir como o tema escolhido vai ser abordado por meio de movimentos corporais.
- Pesquisar gestos e movimentos que expressem os sentimentos e as ações desejados. Reunir as ideias e propostas dos participantes transformadas em gestos e movimentos.
- Produzir um figurino que traga significados (o ideal é que o próprio grupo faça as roupas).
- Preparar uma apresentação da coreografia (aproveite os elementos da trilha 1).

### Trilha 1 – Se o grupo fizer um evento artístico

É importante que o grupo delimite com precisão o tipo de expressão artística que deseja produzir, que tipo de apresentação vai realizar. Uma cena de teatro exige um planejamento diferente de uma apresentação musical. Não existe uma fórmula correta para desenvolver o que o grupo quer apresentar. A principal bússola são as necessidades concretas do processo de criação. No caso de uma peça de teatro, a cena pode contar uma história, com personagens em uma situação fictícia, ou pode apresentar versos e frases organizados de maneira expressiva, como um sarau teatral. Retome a atividade do Capítulo 4 com os grupos; isso pode ajudar na realização dessa criação. Caso optem por preparar uma

apresentação musical, é importante estar atento ao volume dos instrumentos e das vozes e à compreensão do texto cantado (caso haja cantores). Essas devem ser preocupações desde o momento dos ensaios. Observe também se será necessária alguma amplificação e providencie microfones e caixas de som com antecedência. A forma como disponibilizam os instrumentos no palco pode ser também uma maneira de equilibrar o volume dos sons. Os estudantes podem criar ou apresentar músicas que conheceram ao longo do trabalho. O fato de não tocar instrumentos não precisa ser um impeditivo caso queiram fazer uma apresentação musical. Apresentações à capela (sem instrumentos musicais), com instrumentos não convencionais (objetos do dia a dia) ►

### Trilha 3 – Se o grupo fizer um mural

Ajude os estudantes na concepção do mural visando à viabilidade da execução. Verifique se há um muro ou uma parede disponível para uma pintura coletiva. Você pode sugerir o uso de papel *kraft* em rolo. O papel pode ser fixado em uma parede externa da escola para que os estudantes façam a pintura de pé. Se a ideia for trabalhar com colagem, ajude-os a escolher duas ou três cores de papéis para fazer os recortes de símbolos, desenhos ou letras. No caso da colagem, é melhor trabalhar com o *kraft* no chão; assim, os estudantes podem experimentar várias composições diferentes, variando os lugares dos elementos antes de fazer a colagem definitiva. O ideal é usar cola branca tipo PVA ligeiramente diluída em água.

Oriente os estudantes a fazer uma documentação do processo. Isso traz intensidade ao trabalho e ajuda a dar a dimensão criativa que sustenta, às vezes, algo aparentemente simples. Ressalte aos estudantes a importância de documentar as ideias que não foram adiante, as mudanças de caminho. Todo esse material pode ser usado durante a avaliação e também na divulgação do evento de apresentação.

A ilustração desta página traz sugestões de trabalho colaborativo e práticas das artes visuais.

### 7º Passo

#### Feira de troca sobre o processo

##### A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social e cultural (EF69AR31) e também analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas (EF69AR32).

### Trilha 3 – Se o grupo fizer um mural

O grupo pode fazer uma pintura coletiva ou uma colagem sobre papel *kraft*, usando palavras, símbolos e imagens.

- Decidir onde o painel vai ser executado e exibido.
- Definir se vão usar pintura, colagem, desenho, escolher os elementos, como desenhos do corpo humano, letras, elementos decorativos e as cores. O grupo pode fazer um estudo do painel em tamanho menor.

### 7º Passo

#### Feira de troca sobre o processo

##### Testando o projeto

Um modo de avaliar o projeto e o trabalho do grupo é apresentá-lo aos colegas dos outros grupos e ver o que eles estão fazendo. Desse modo, é possível trocar soluções, ter ideias novas e ouvir críticas.

- 1 Prepare com o grupo uma apresentação da proposta e do primeiro experimento. O objetivo é apresentar de modo simples, considerando os seguintes aspectos:
  - A ideia inicial do projeto.
  - O tema, a linguagem escolhida e o estágio atual de produção.
  - Como foi o experimento.
  - O que ainda falta fazer.
  - Quais são os problemas e as soluções encontradas.
- 2 Cada grupo deve escolher um representante para apresentar o projeto aos demais. O grupo pode indicar o colega com mais desenvoltura para a exposição oral ou aquele que estiver mais a par de todas as dinâmicas do trabalho.

Procure conduzir a avaliação com seriedade. Incentive os estudantes a serem verdadeiros e colaborativos em suas críticas e sugestões. Essa experiência pode trazer boas ideias para a turma. Nesse momento, os grupos vão olhar para o que fizeram. Ao produzirem uma síntese para a apresentação, eles se conscientizarão do processo e farão uma autoavaliação do estágio de desenvolvimento do

projeto. A experiência de conversa com colegas que também estão envolvidos no desenvolvimento do mesmo tipo de produto impacta quem está apresentando e também os outros grupos. Em uma atividade rápida, muitas experiências são trocadas. Com o compartilhamento, amplia-se a assimilação de boas ideias e dos insucessos. Os grupos podem ou não acatar as críticas e sugestões dos colegas.



3 Para que todos possam ver e opinar sobre o trabalho de cada grupo, será preciso organizar uma dinâmica conforme as indicações a seguir.

- Em um espaço amplo, como a sala de aula sem as mesas ou o pátio da escola, o representante de cada grupo vai ocupar um lugar distante dos demais.
- Um estudante de cada grupo escolhe um representante, formando um novo grupo provisório composto de integrantes dos outros grupos originais. No final, todos os estudantes deverão estar em novos grupos provisórios.
- O representante expõe as informações selecionadas para o grupo provisório. Os colegas então opinam, fazem anotações, perguntas, debatem a ideia e a execução do projeto.

4 Ao final, os representantes voltam a se reunir com os grupos originais e contam o que ouviram dos colegas, ao mesmo tempo que ouvem as sugestões que os estudantes trouxeram dos outros grupos. Agora é o momento de mudar o caminho do projeto.



Carteira Bassani/Arquivo da editora

## Estação 4

### Pegue & leve: dicas e lembretes de cada linguagem para seguir viagem

#### Para cada destino um caminho

Veja a seguir algumas ferramentas e dicas que podem ajudar na finalização dos trabalhos. Elas estão organizadas de acordo com as diferentes linguagens.

A ilustração desta página sugere a pesquisa de gestos de cuidados femininos, da vida e obra de uma cientista brasileira ou a leitura de obras infanto-juvenis que falem do feminismo, como o livro da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie *Sejamos todos feministas* (Companhia das Letras, 2021).

## Estação 4

### Pegue & leve: dicas e lembretes de cada linguagem para seguir viagem

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão dialogar com princípios conceituais nos processos de criação (EF69AR07); investigar e experimentar a criação do movimento como fonte para a construção de repertórios (EF69AR12); contextualizar estilos musicais no tempo e no espaço de modo a aprimorar a apreciação (EF69AR19); criar improvisações e outras composições utilizando vozes e instrumentos expressando ideias através da música de forma coletiva (EF69AR23); experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa (EF69AR29). Além disso, poderão investigar diferentes funções teatrais e compor improvisações e acontecimentos cênicos, elaborando os elementos da linguagem teatral (EF69AR30). Terão também a oportunidade de relacionar práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social e comunitária (EF69AR31) e, por meio da execução do projeto temático, analisar e explorar as relações processuais entre diversas linguagens artísticas (EF69AR32).

### Local da apresentação

Preparar o espaço para a apresentação, de modo que possa acolher de maneira adequada todo o evento artístico dos estudantes, é tão essencial quanto as apresentações. Compartilhe a responsabilidade dessa preparação com a turma, envolvendo-a na arrumação. Planeje coletivamente o dia da apresentação, prevendo quem pode fazer os trabalhos técnicos do evento, como receber e organizar a plateia no lugar adequado ou dizer algo antes da apresentação (se for necessário). Se possível, tente envolver a comunidade escolar de maneira ampliada nesse processo, englobando pais, mães e responsáveis, bem como coordenação e demais professores e turmas. As apresentações do projeto podem servir de celebração para toda a comunidade escolar, em um momento de debruçar coletivamente sobre o importante debate acerca do combate à violência estrutural que meninas e mulheres enfrentam, por meio das artes.

### Funções criativas

Evite uma listagem padronizada de funções. As funções criativas devem responder às necessidades concretas do projeto em desenvolvimento. O que se espera é que os integrantes do grupo assumam funções criativas conforme sintam a necessidade de trabalhar aquele aspecto da criação. Se estão ensaiando uma peça, como estarão vestidos na hora da apresentação? Caso seja uma apresentação com todos vestidos de preto, talvez não seja necessário ter alguém responsável pelo figurino. Mas o figurino pode ser muito importante em uma cena que represente as imposições sociais na forma de vestir que meninas e mulheres sofrem, por exemplo. Nesse caso, ele é um elemento central e precisa ser elaborado artisticamente. É possível também que as funções criativas sejam coletivas, com todos os integrantes compartilhando a responsabilidade de colaborar com determinada área técnica.

### As artes do corpo

Independentemente da linguagem artística da apresentação – uma peça, uma dança, uma *performance*, um *show musical* –, a expressão corporal é um elemento essencial na composição. Se no cotidiano é possível expressar pelo corpo humor ou compreender o estado emocional de alguém, sem

## TEATRO E DANÇA

### Local da apresentação

A apresentação pode ser no palco, com a divisão de cena e plateia, ou em um espaço alternativo da escola. É preciso considerar os seguintes fatores: como o grupo quer ser visto pelo público, quantas pessoas vão assistir à apresentação (para verificar se o local comporta todo mundo), se vão acontecer interações com o público e como o espaço vai interferir nisso.

### Funções criativas

É preciso definir quem ficará responsável por outras funções na peça, entre as quais se destacam: pesquisa e montagem do texto de dramaturgia ou da coreografia, quem vai atuar e quem vai produzir. Na produção: figurino, cenografia, iluminação, trilha sonora, organização do evento e convite. É possível acumular funções, por exemplo: alguém que atua também pode fazer o figurino. As diferentes habilidades e a necessidade do projeto podem ser critérios para a distribuição das funções.

### As artes do corpo

Em cena, no palco ou em espaços alternativos, as atitudes corporais, as posturas, os gestos e as interações dos atores e bailarinos têm muita importância. Se conseguir perceber no cotidiano o estado emocional de alguém por sua expressão corporal, sem necessidade de palavras, em cena essa dimensão expressiva do corpo é ainda maior. Na construção da cena, explore as possibilidades expressivas de seu corpo.

### Ensaiai, ensaiar e ensaiar

Em francês, a palavra “ensaio” é *répétition* [repetição]. Quanto mais o grupo ensaiar, com mais qualidade a apresentação vai ficar. Cada nova passagem do ensaio serve para melhorar a proposta, aprimorar o jogo entre os participantes, desenvolver melhor as cenas, tornar os gestos mais precisos, aprimorar a narrativa da história (quando se trata de uma peça teatral de curta duração, por exemplo). Ensaiai é um jeito de testar as ideias criativas.

### Prazer ao apresentar

Acima de tudo, fazer uma montagem na escola pode ser algo prazeroso. No ambiente escolar, o teatro e a dança são amadores. Você sabe qual é o significado da palavra “amador”? Significa amar muito alguém ou alguma coisa. Ou seja, desenvolver essas linguagens na sala de aula é um gesto de amor às artes cênicas, um ato de alegria e prazer. Busque se divertir e emocionar enquanto realiza a proposta com os colegas de cena.



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

necessidade de palavras, essa dimensão expressiva do corpo é ainda maior em momentos da apresentação das artes da cena. A dança, a *performance*, o teatro físico podem ser entendidos como artes do corpo, já que é por meio dos gestos, das posturas e dos movimentos que se manifestam. Também é importante atentar para a postura e a expressão corporal dos músicos no caso das apresentações musicais – esse é um elemento muito significativo na composição de uma apresentação. Toda essa dimensão expressiva vai determinar a intensidade do diálogo que acontecerá com o público.

### Ensaiai, ensaiar e ensaiar

Ensaiai é repetir diversas vezes o que se está montando, mas a atividade não pode se reduzir a mera repetição aleatória. Reforce isto com os grupos: a cada repetição, o elenco deve experimentar novas formas de realizar a cena, diferentes entonações para as falas, soluções alternativas para o conflito (caso seja uma cena de teatro desse tipo) ou reforçar e aperfeiçoar boas soluções encontradas anteriormente. Falar sobre o ensaio é também a chance de reforçar a importância de colocar o corpo em cena, ensaiar na prática. Evite que os grupos fiquem só conversando, sem experimentar no palco o que estão querendo apresentar. Comente que os melhores achados em uma peça de teatro



## MÚSICA

### Performance musical ao vivo

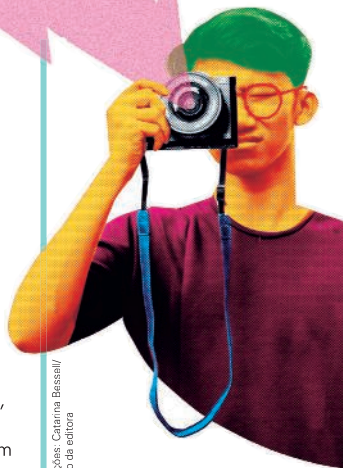
Para as apresentações musicais, é importante pensar no espaço: Onde o público vai ficar? De frente para os músicos? Em volta deles? Os músicos ficarão dispostos em meio círculo? Em roda? Em uma fila?

### O programa: a ordem da apresentação

Caso o grupo vá apresentar mais de uma música, é preciso pensar na ordem. O planejamento precisa considerar o tempo de cada música para prever quanto vai durar a *performance*, reservando minutos de intervalo para a troca de instrumentos e os aplausos. Alternar músicas mais agitadas e músicas mais suaves pode ajudar a dar um bom ritmo à apresentação.

### Soluções técnicas

Para garantir que todos vão ouvir a apresentação, se possível, o grupo pode mobilizar caixas de som para ligar instrumentos e microfones (violão, contrabaixo, guitarra, cavaquinho, etc.). Caso haja canto e instrumentos na apresentação, é preciso equilibrar o volume dos aparelhos para que os instrumentos não encubram a voz, e a letra (caso haja) possa ser ouvida com clareza.



Ilustrações: Catarina Bressali/  
Arquivo da editora

## ARTES VISUAIS

### Montar uma exposição

Para pensar no lugar da exposição, é possível criar um ambiente com luz, som e objetos variados, como espelhos, caixas, móveis antigos, terra, fios, tecidos, folhas secas, plantas. Esses objetos podem ser distribuídos pelo espaço ao lado de imagens, esculturas e outras produções do grupo. Se o trabalho for de fotografias ou de imagens digitais, é possível projetá-las de forma contínua, caso haja um projetor.

### Intervenção na escola

Caso seja uma obra permanente, como pintura no piso ou nos muros da escola, o grupo precisa de autorização para fazê-la. Depois, é preciso pesquisar as tintas apropriadas e calcular o material necessário. Outra possibilidade é espalhar cartazes, objetos ou bandeiras pela escola, construindo intervenções no espaço cotidiano.

### Informações

O grupo deve pensar na ordem em que os objetos e as imagens serão expostos, buscando articular significados. Ao lado das imagens, é preciso colocar fichas técnicas com as informações correspondentes. Pode haver um texto de apresentação para a exposição toda, contando como foi o processo, as pessoas que inspiraram o projeto ou uma mensagem sobre a necessidade de combater a desigualdade em que se encontram meninas e mulheres em nossa sociedade.

### Trabalhos digitais

Para a divulgação do projeto em redes sociais ou mostra virtual, as informações devem ser organizadas com cuidado. Dados como autoria das imagens e dos sons, data de produção, técnica usada e dimensões precisam ser divulgados. Se o trabalho envolver fotografias, música ou dramaturgia de outros artistas, essas informações também devem estar na ficha técnica.



- ▶ pontos elétricos para a possível amplificação dos instrumentos. Se não houver possibilidade de amplificação, é importante que os estudantes possam articular adequadamente o volume das vozes e instrumentos no momento da apresentação. A disposição mais próxima do público pode ajudar a superar eventuais dificuldades.

## Artes visuais

### Montar uma exposição

Para a montagem da exposição, é sempre bom ter ajuda de um adulto para subir em escadas, bater pregos, ajudar a tomar decisões sobre o que é permitido fazer na escola. Ter ferramentas e materiais variados, como barbante, arame, fitas adesivas e alicate, pode ser importante.

### Intervenção na escola

Para fazer uma pintura permanente é necessário um processo de negociação e planejamento com a gestão escolar. Estabeleça um projeto, compartilhe com a gestão escolar e siga o que for combinado. Atividades de pintura coletiva feitas de modo improvisado, em geral, têm resultados inesperados. No entanto, em uma pintura nada é definitivo: ela pode ser retrabalhada de forma contínua, apagando algumas partes e sobrepondo outras com áreas de cor.

### Informações

Produzir pequenas fichas técnicas com informações extras sobre os trabalhos visuais é muito importante. Dar títulos a pinturas, desenhos e fotografias também é uma forma de atribuir significados a eles. Os títulos podem apontar formas inesperadas de interpretação do que se apresenta. Os textos também podem ajudar o público a se aproximar dos projetos nos quais os estudantes se mobilizaram.

### Trabalhos digitais

Converse com os estudantes sobre a divulgação das imagens dos trabalhos nas redes. Ressalte a necessidade de autorização de todo o grupo para o uso de fotografias.

A ilustração da página anterior sugere gestos, expressões corporais e faciais que podem estar presentes em uma cena teatral, coreografia ou em um cortejo. Os elementos sugerem personagens como a ativista Malala Yousafzai e a vereadora Marielle Franco, que foi assassinada em 2018. As ilustrações desta página trazem equipamentos usados no registro de imagens e sons.

acontecem durante os ensaios práticos, com os artistas propondo enquanto improvisam as cenas, compartilhando as indicações da direção e demais áreas técnicas.

## Música

### Performance musical ao vivo

O espaço no qual a apresentação vai acontecer influencia a disposição do público. Lembre-se de que uma apresentação musical em palco arena pode gerar dificuldades em relação ao volume dos sons no caso do uso de instrumentos não amplificados. Mas você pode sugerir aos estudantes que experimentem diferentes disposições na relação com o público, a depender das opções de apresentação musical.

### O programa: a ordem da apresentação

No caso de ser apresentada mais de uma música, auxilie os estudantes a construir um roteiro musical. Isso também é uma etapa pedagógica do processo. Equilibrar o clima das músicas, pensar na mudança dos instrumentos, no encadeamento das letras: esses são aspectos importantes a serem considerados na hora de escolher a ordem em que as músicas serão apresentadas.

### Soluções técnicas

Essa parte exige uma pré-produção para a montagem musical. Faça uma lista das necessidades técnicas prévias dos estudantes e veja as possibilidades de providenciar ▶

## 8º Passo

### Apresentações: exposições, shows e cenas

#### A BNCC nesta seção

Os estudantes terão oportunidade de relacionar práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social e comunitária (EF69AR31) e, por meio da execução do projeto temático, analisar e explorar as relações processuais entre diversas linguagens artísticas (EF69AR32).

Uma possibilidade de organização das apresentações é a turma eleger uma comissão de produção, formada por um representante de cada grupo. Ela se encarregará de negociar os usos do espaço com a escola, de ampliar os convites ao público, estabelecer um cronograma, etc. A comissão deverá estar em contato com os grupos, mas sua existência pode otimizar as funções, a comunicação e viabilizar a apresentação.

Relembre aos estudantes que registrar o trabalho é parte fundamental das práticas artísticas, não apenas com o objetivo de divulgar o que foi feito, mas também como forma de guardar uma memória de etapas marcantes do aprendizado em arte.

A ilustração desta página mostra o momento emocionante que precede o início de uma apresentação. Os elementos sugerem que os estudantes podem estar fantasiados, maquiados, testando os equipamentos e preparando a ação final.

## 8º Passo

### Apresentações: exposições, shows e cenas

A apresentação do produto final ao público é um momento muito importante. É preciso que tudo seja planejado com atenção. Veja a seguir algumas orientações que podem ajudá-lo.

#### Trilha 1 – Se o grupo fizer um evento artístico-cultural

- Durante a véspera, o grupo precisa se certificar de que todos os recursos técnicos estão funcionando e de que tudo está preparado para a apresentação.
- Promova um ensaio geral, como se fosse a apresentação. Assim, é possível certificar-se de que tudo ocorrerá de maneira adequada.
- É importante que todos estejam aquecidos e concentrados na hora da apresentação.
- Não tenha pressa no momento da apresentação. Explore o prazer de estar em cena. Quando você menos esperar, a apresentação já terá terminado. Aproveite cada instante.
- Encare a apresentação como um jogo. Interaja com os colegas de cena, fique atento à reação da plateia, entregue-se ao momento.
- Gesticule e projete sua voz para que todos vejam e ouçam o que você faz em cena.

#### Trilha 2 – Se o grupo fizer um mural

- O grupo pode planejar um momento em que a exposição será aberta para visitação. É possível sincronizar a abertura da exposição com a apresentação de outros grupos que optaram por fazer eventos.
- É possível prever também uma pequena cerimônia, em que o representante do grupo conte aos visitantes a proposta e alguns detalhes do processo de trabalho.

#### Trilha 3 – Se o grupo fizer uma dança

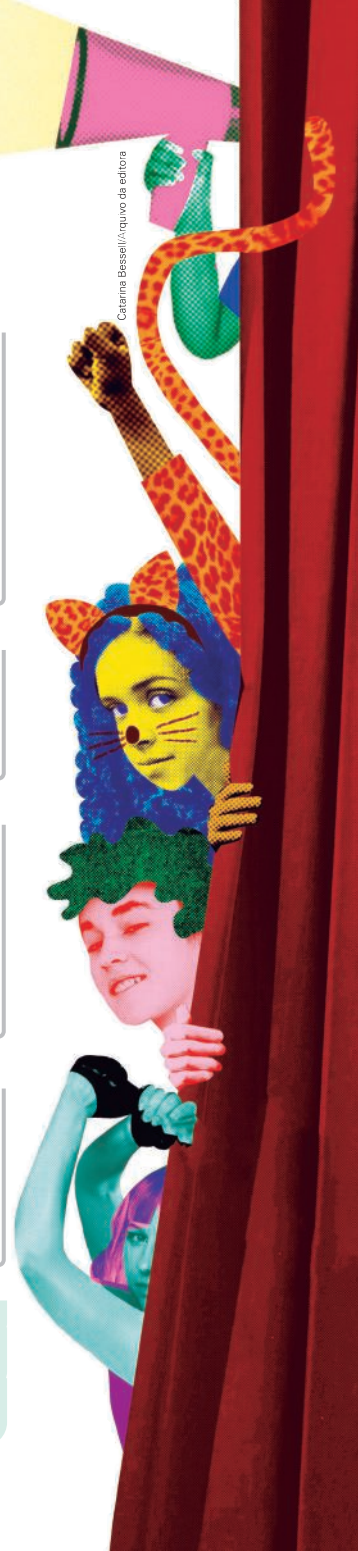
- Não deixe de ensaiar a proposta várias vezes. Os ensaios aumentam a confiança no momento da apresentação.
- Lembre-se de que, antes de entrar em cena, é preciso estar aquecido e concentrado.
- Reserve um momento antes da apresentação para que o grupo realize uma sequência de aquecimento coletivo, ative a consciência corporal, entre em contato com a respiração e fortaleça o sentido de grupo.
- Faça da apresentação um momento prazeroso e não se importe se algo não sair como o esperado! Isso faz parte das artes da cena!

#### Para todos

- É importante que os grupos verifiquem se convidaram todos que desejaram: colegas de outras turmas, professores e demais funcionários da escola, pessoas da comunidade, conhecidos, entrevistados e especialistas consultados, entre outros.
- Depois da apresentação, o público pode ser convidado para uma conversa acerca dos temas, com questões sobre as desigualdades para meninas e mulheres na sociedade. O grupo deve ouvir comentários e impressões e falar do processo de trabalho, caso ainda não tenha feito isso.

#### Registrar e divulgar o trabalho

- Os grupos devem registrar o produto final, assim como fizeram nos processos de criação e produção. Guarde os registros na pasta digital de Arte/Corpo.
- Uma pessoa do grupo vai ficar responsável por registrar as apresentações e as reações do público.



Carolina Besseli/Arquivo da editora

## Feira de troca da chegada

- 1 Os grupos devem preparar uma apresentação do registro de todo o trabalho. Para isso, devem ser escolhidas as melhores imagens e gravações. A apresentação deve mostrar aos outros grupos de modo resumido como foi o trabalho. Os seguintes pontos devem ser considerados.
  - Quais eram as hipóteses iniciais para o projeto? O que foi previsto se realizou?
  - Quais foram os objetivos, o tema, a linguagem artística, as pesquisas e as pessoas que contribuíram no processo?
  - Como foram as apresentações? Como foi a recepção do público? Os convidados tiveram boas percepções? O que disseram influenciou a avaliação do projeto?
  - Algum comentário ressaltou o tema da desigualdade para meninas e mulheres? O que foi dito a respeito?
- 2 Com base nessa apresentação, o grupo deve encontrar erros e acertos no projeto, os pontos mais bem-sucedidos e os pontos que poderiam ser trabalhados de outro modo.
- 3 Um representante do grupo pode ser escolhido para fazer a exposição. Ele vai apresentar a síntese do processo em uma feira de troca, igual àquela feita no 7º Passo. Desse modo, os representantes vão falar com uma pessoa de cada grupo. Após a apresentação, os colegas dos outros grupos podem fazer perguntas e mostrar pontos comuns em seus processos, ajudando a avaliar a experiência.
- 4 Os representantes devem voltar a se reunir com os grupos e contar o que ouviram dos colegas, desenvolvendo ao mesmo tempo uma autoavaliação do grupo. Todos podem refletir sobre os pontos a seguir.
  - O que aprendi durante o desenvolvimento desse projeto? De que modo as linguagens artísticas podem se relacionar com temas sociais?
  - A integração com os colegas do grupo favoreceu o aprendizado de habilidades, conhecimentos, técnicas e atitudes? Que aspectos foram esses?
  - A integração com os outros grupos favoreceu a avaliação do grupo sobre o próprio processo? O que mudou e o que permaneceu após esses diálogos?
  - Retome a pergunta geradora deste projeto: **A arte pode contribuir na construção de uma sociedade mais justa para meninas e mulheres?** Após a realização deste projeto, você consegue discutir essa questão com novos argumentos?
  - Sua opinião mudou em relação à situação de meninas e mulheres na sociedade? De que modo essa mudança se relaciona com a execução do projeto?
  - Após o desenvolvimento do projeto, você se sente engajado a continuar participando de outros modos de combater as desigualdades contra meninas e mulheres?

## Feira de troca da chegada

### A BNCC nesta seção

Os estudantes terão oportunidade de relacionar práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social e comunitária (EF69AR31) e, por meio da execução do projeto temático, analisar e explorar as relações processuais entre diversas linguagens artísticas (EF69AR32).

Esta é uma etapa de avaliação. Nesse momento, os grupos devem olhar todo o processo. O objetivo é criar conscientização por meio da síntese e da apresentação dos resultados, consolidando uma autoavaliação dos processos. A conversa com os colegas com experiências semelhantes deve impactar os representantes e também os outros grupos. Em uma atividade rápida, muitas experiências são trocadas. O compartilhamento amplia a assimilação da metacognição, a consciência do que cada um aprendeu individualmente e em contato com os outros, no trabalho coletivo. Reitere que a arte tem a capacidade de fazer com que as ideias circulem e modifiquem o comportamento das pessoas.

Para encerrar, vale conversar com a turma ressaltando que tudo o que foi discutido, pesquisado, produzido e apresentado ao longo do projeto deve ser para a vida toda, e não apenas para um trabalho artístico escolar. É importante lembrá-los de que a arte é uma ferramenta que pode nos ajudar no enfrentamento das desigualdades de gênero, mas que essa luta pode ocorrer em todas as esferas do conhecimento.

## MOVIMENTOS PARA UMA DANÇA DE COSTURA

Neste projeto, o objetivo é incentivar os estudantes a observar elementos constitutivos do funcionamento de uma máquina de costura transpondo esses movimentos para o corpo por meio da dança. Muitos preconceitos ainda cercam a prática da dança, o que leva vários jovens a pensar que se trata de uma atividade exclusiva para meninas, por exemplo, ou que deve ser uma atividade restrita a pessoas com aptidões físicas específicas e não recomendada para pessoas com alguma deficiência. Procure desconstruir as visões preconceituosas e discriminatórias, lembrando a turma que as aulas de dança na escola não têm os mesmos objetivos, por exemplo, que as de um grupo profissional de dança. Estimule a participação de todos, mostrando que cada um vai construir o próprio caminho na dança, contribuindo dentro de suas possibilidades e trazendo suas singularidades para a turma.

Debates, pesquisas e análise crítica de obras são tão importantes quanto as experiências práticas com a dança. O conhecimento em dança se constitui dessas diferentes possibilidades de acesso à linguagem. Alguns estudantes se sentem mais à vontade em movimento enquanto outros ficam mais disponíveis nos momentos de pesquisa e debate ou como espectadores. Respeite essas afinidades, mas não deixe de incentivá-los a se exercitar nas variadas proposições.

### Competências da BNCC neste projeto

- Gerais - 1, 3, 4, 8, 9 e 10.
- Específicas de Linguagens - 1, 2, 3 e 5.
- Específicas de Arte - 1, 4, 5 e 8.

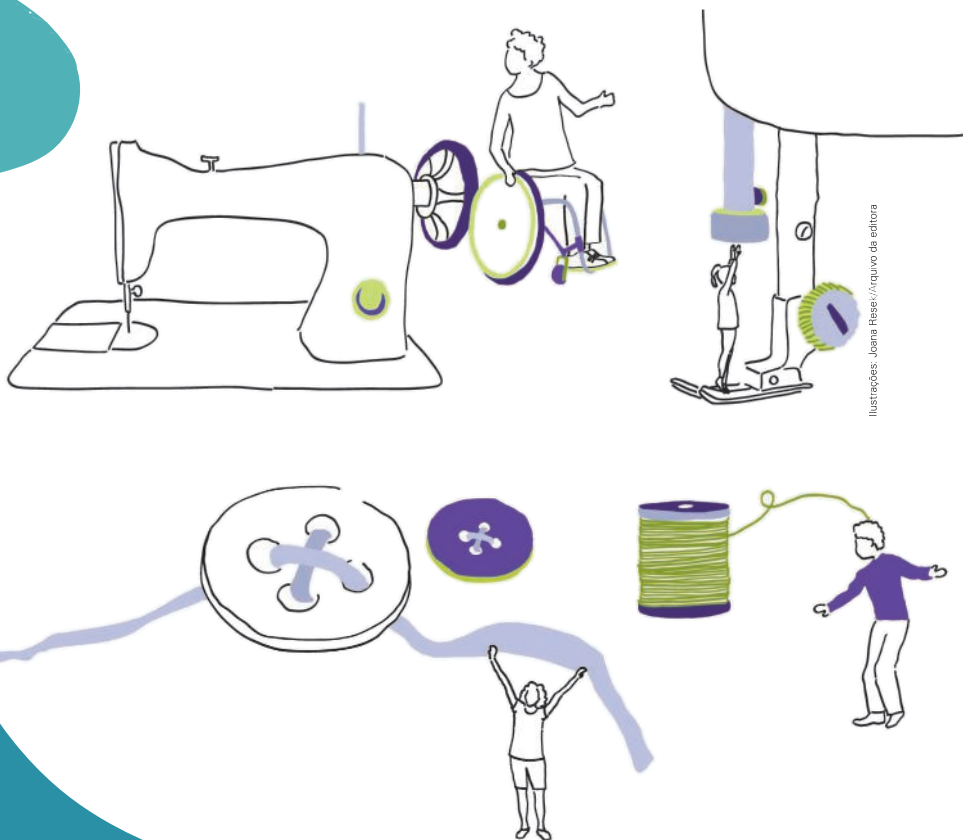
### Habilidades da BNCC neste projeto

- Como este projeto está voltado para a linguagem dança, espera-se que, no decorrer das seções, sejam trabalhadas as seguintes habilidades dos objetos de conhecimento a seguir.
- Dança: Elementos da linguagem (EF69AR10, EF69AR11); I Processos de criação (EF69AR12, EF69AR13, EF69AR14, EF69AR15).

# MOVIMENTOS PARA UMA DANÇA DE COSTURA

## Projeto 2

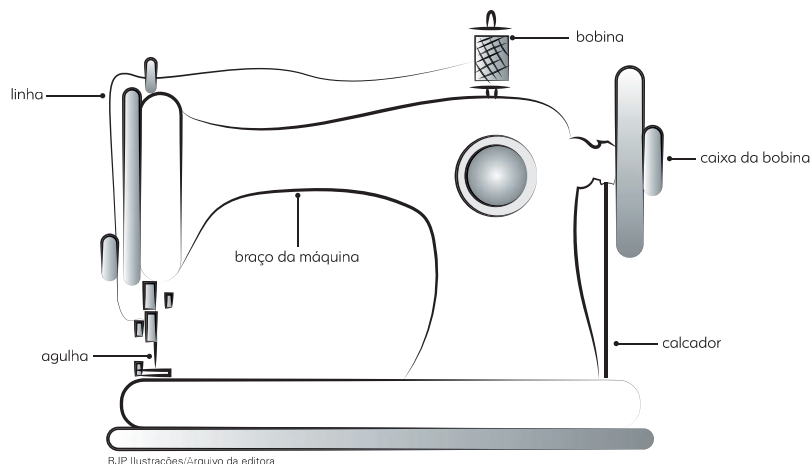
A inspiração para a criação coreográfica pode vir de muitas fontes. A artista estadunidense Isadora Duncan (1878-1927), por exemplo, dizia se inspirar no movimento das ondas do mar para criar sua dança. Uma música que nos emociona, um poema que nos faz pensar, um acontecimento de nossa vida pessoal, uma história que queremos contar por meio dos movimentos ou um gesto do dia a dia podem ser pontos de partida para a criação coreográfica. A riqueza e a variedade dos espetáculos de dança cênica são resultado de diferentes estímulos, origens e maneiras de criar movimentos que compõem uma sequência coreográfica.



Ilustrações: Joana Pires/Arquivo da editora

Neste projeto, você e os colegas vão aprofundar o estudo e a prática da dança, experimentando a composição coreográfica partindo de um manual de instruções de uma máquina de costura.

- 1 Você gosta de dança? O que você sabe sobre essa linguagem artística?
- 2 Qual seria seu ponto de partida para compor uma coreografia?
- 3 Observe a imagem desta página. Como você imagina que são os movimentos dessa máquina?



## Pesquisa e reflexão

Você já usou uma máquina de costura ou já viu alguma em funcionamento?

Caso nunca tenha visto uma, pergunte às pessoas com quem você vive e a amigos se alguém tem ou usa máquina de costura. Se for possível, observe uma pessoa costurando com a máquina ou pesquise na internet vídeos que a mostrem em funcionamento. Observe os movimentos realizados pelas diferentes partes da máquina e os gestos realizados pela pessoa ao usá-la.

Em uma folha de papel, faça duas listas: uma com os movimentos da máquina e seus elementos (agulha, carretel, bobina, etc.) e outra com os gestos da pessoa que usa o aparelho.

- 1 Como você descreveria os gestos de quem costura com a máquina? Em que ordem esses gestos aparecem?
- 2 Quais são os movimentos que as partes/peças da máquina fazem?
- 3 Quais partes do corpo são mais usadas pela pessoa que está costurando?

## Pesquisa e reflexão

É possível que nem todos os estudantes tenham visto alguma vez uma máquina de costura em funcionamento. Incentive a turma a pesquisar com amigos e familiares se alguém costura à máquina para que possam observar a máquina em ação. Se isso não for possível, há muitos vídeos disponíveis na internet que ensinam a costurar à máquina e que apresentam suas peças, as ações de cada parte e a interação entre máquina e aquele que costura. Se considerar necessário, faça um pequeno glossário com o nome das peças e suas funções. Esse momento de pesquisa servirá de inspiração para as etapas seguintes.

**A BNCC nesta seção**

Os estudantes poderão explorar elementos constitutivos do movimento dançado (EF69AR10), além de analisar os fatores de movimento como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado (EF69AR11); poderão investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios (EF69AR12) e investigar práticas de dança como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo (EF69AR13). Poderão, também, analisar e experimentar diferentes elementos e espaços para composição e apresentação coreográfica (EF69AR14).

**Lubrificar e aquecer a máquina**

Auxilie os estudantes a encontrar um local na sala de aula onde possam se concentrar e se movimentar com conforto. Esse é um momento que requer silêncio, conforto e tranquilidade, para que cada um, à sua maneira, busque realizar gestos e movimentos que serão utilizados e desenvolvidos posteriormente.

- Nesse primeiro momento, é importante que os estudantes se sintam à vontade para explorar os movimentos livremente, descobrindo as possibilidades de movimento das articulações: as grandes e as pequenas. Observe se eles estão investigando todo o corpo e os auxilie sugerindo partes pouco exploradas (apenas uma vez a cada estudante), como a caixa torácica, as escápulas, os dedos das mãos.
- Sugira aos estudantes uma forma segmentar de explorar o corpo: só o ombro esquerdo, depois apenas o joelho direito, e também de forma global, mobilizando todas as articulações que podem se mover ao mesmo tempo. Vivenciar a experiência dos movimentos segmentares e globais é muito enriquecedor para a consciência corporal e para um conhecimento mais profundo do próprio corpo, de seus limites e possibilidades.
- Ajude os estudantes a perceber e reforçar a mobilidade de cada parte do corpo, pois isso facilita o trabalho de composição de movimentos que eles vão desenvolver no decorrer da proposta. Incentive-os no esforço de se lembrar dos movimentos da máquina de costura observados na etapa anterior. Faça perguntas como: Qual é o desenho que a linha faz?

**Lubrificar e aquecer a máquina**

Muitas partes da máquina de costura são feitas de metal. Elas precisam se tocar para produzir o movimento. Mas, para que não haja atrito quando o metal se chocar, é preciso colocar óleo entre as partes, de modo que elas deslizem durante o contato.

Do mesmo modo, o corpo humano é feito de juntas e de partes que se articulam. Os movimentos precisam ocorrer sem travas, naturalmente, como se as partes do corpo estivessem lubrificadas. Por isso, é tão importante manter-se em movimento.

Para iniciar o trabalho corporal, você vai imaginar que cada parte de seu corpo receberá um pouco de óleo para lubrificar as articulações, preparando-o para o movimento.

- 1 Para iniciar a lubrificação e o aquecimento da máquina, encontre um lugar na sala de aula que garanta uma distância segura dos colegas.
- 2 Comece experimentando livremente as possibilidades de movimento das partes do corpo, explorando cada articulação.
- 3 Assim como a máquina de costura, o corpo também tem partes e encaixes que funcionam como engrenagens. Procure lubrificar cada uma delas, dos pés à cabeça ou vice-versa, passando por todas as articulações, grandes ou pequenas, pelos ombros, cotovelos, punhos, dedos das mãos, quadris, joelhos, tornozelos e pelo tronco. Movimente cada ponto de articulação.
- 4 Imagine agora que cada parte de seu corpo é um elemento da máquina de costura: agulha, linha, bobina, caixa da bobina, calcador, braço da máquina.
- 5 Dedique um tempo a cada parte do corpo para que você possa observar as semelhanças e as diferenças entre cada região e articulação.
- 6 Agora, com a máquina lubrificada e aquecida, caminhe pela sala de aula, observando como está seu corpo e suas articulações. Como você está se sentindo agora? Encontrou dificuldade para lubrificar alguma parte do corpo?
- 7 Em outro ponto da sala de aula, refaça a experiência. Um colega por vez anuncia uma parte do corpo que vai lubrificar para que todos experimentem juntos a parte escolhida. As partes lubrificadas devem variar. Lembre-se de que há muitas possibilidades de movimento em cada dedo da mão, por exemplo.
- 8 Compartilhe com os colegas as percepções dessa experiência. Você identificou semelhanças e diferenças entre o corpo e a máquina? Os movimentos dos braços são semelhantes aos movimentos das pernas? Os pés conseguem fazer os mesmos gestos que as mãos? A cabeça e o quadril se articulam de formas diferentes?

- Como se movimenta a agulha? Qual é o movimento do carretel? Esses estímulos podem trazer variedade aos movimentos.
- No momento em que os estudantes estiverem engajados e ativos, sugerindo em voz alta as partes do corpo/da máquina que devem ser lubrificadas por toda a turma, é importante que haja um ambiente de atenção, escuta e colaboração para que, juntos, possam realizar a tarefa. Ressalte a importância de haver silêncio e calma para que todos possam ouvir a voz do colega, identificar a parte sugerida e ter tempo de explorá-la antes que outro estudante sugira uma nova parte.

- Caso mais de um estudante sugira partes ao mesmo tempo, conduza a atividade de forma fluida, deixando que movam as partes que conseguiram escutar. Também não há problema caso estudantes diferentes proponham movimentos com uma mesma parte do corpo.
- Esse jogo corporal com toda a turma permite aos estudantes que trabalhem a concentração e a escuta nesse momento inicial do projeto, bem como a integração e a interação entre eles, uma vez que, ao final, vão trabalhar e se apresentar coletivamente.

## Parte 2

### Explorar os movimentos da máquina

Agora que seu corpo/máquina já está bem lubrificada, você e os colegas vão explorar movimentos e gestos, utilizando um manual de instruções de uma máquina de costura para gerar movimentos com o próprio corpo. Com esses movimentos, você vai montar a base de uma composição coreográfica.



Veja a seguir uma lista de instruções retiradas do manual de uma máquina de costura. As ações foram modificadas para serem lidas como instruções de dança. Os componentes da máquina, como a bobina, o volante ou o calcador, foram substituídos pela expressão **PARTE DO CORPO**.

- A. **Enrole a linha** no sentido anti-horário em volta da **parte do corpo**.
- B. Mova a **parte do corpo** para a **direita**.
- C. **Segure a ponta da linha** na **parte do corpo**.
- D. **Levante a parte do corpo** até atingir seu ponto mais alto.
- E. **Passa a linha** pela **parte do corpo**, descendo pela direita e subindo pela esquerda.
- F. **Gire a parte do corpo** no sentido horário.
- G. **Puxe a parte do corpo** para trás.

Por exemplo: você pode enrolar a linha no sentido anti-horário em volta da **mão esquerda** (item a), depois mover o **cotovelo direito** para a direita (item b) e segurar a ponta da linha nos dedos da **mão direita** (item c).

Agora, você vai experimentar os movimentos da máquina.

Leia as ações descritas nos itens de **a** a **g** atentamente e escolha a **parte do corpo** que você vai mover em cada ação. Tente escolher partes variadas do corpo.

## Parte 2

### A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão explorar elementos constitutivos do movimento dançado (EF69AR10), além de analisar os fatores de movimento como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado (EF69AR11); poderão investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios (EF69AR12) e investigar práticas de dança como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo (EF69AR13). Poderão, também, analisar e experimentar diferentes elementos e espaços para composição e apresentação coreográfica (EF69AR14).

### Explorar os movimentos da máquina

Nessa etapa, é possível observar com mais clareza as habilidades e as dificuldades dos estudantes. Peça a eles que tentem ser precisos na execução de cada ação escolhida, mas esteja atento para que preservem a particularidade da movimentação de cada um. É importante também que observem atentamente os colegas na execução dos movimentos e que colaborem uns com os outros. Embora não haja movimentos certos ou errados para a proposta, avalie se alguma ação sugerida por um estudante parece inadequada porque exige competências físicas exageradas ou porque provoca algum tipo de constrangimento para a turma. Sinta-se à vontade para orientar a experiência e solicitar que alguma ação seja adaptada às possibilidades dos estudantes ou até substituída por outra.

Durante a atividade, fique atento quanto à parte do corpo que inicia o movimento para que não haja imprecisões e oscilações, e afirme com clareza a direção e o sentido do movimento. O movimento é em direção ao alto? Ao chão, atrás do corpo? À frente? Incentive-os a experimentar, sem pressa, muitas e variadas alternativas para a realização de cada uma das ações extraídas do manual de instruções da máquina de costura. Reforce que as **partes do corpo** são muitas e que engajar uma ou outra em cada ação resultará em movimentos distintos.

Cada ação pode ter início em uma parte específica do corpo ou em uma articulação. As ações devem ser simples, adequadas às possibilidades da turma, mas também claras e perceptíveis. Procure deixar evidente como cada movimento se inicia para que seja realizado com precisão. Por exemplo; se o movimento é levantar o braço a partir do cotovelo, insista para que essa sempre seja a parte do corpo que primeiro se move na ação de erguer o braço. Alertar-os para que busquem encadear os movimentos com fluência e suavidade, sem rupturas bruscas entre cada ação.

Durante a atividade, as posições podem se transformar de acordo com a improvisação de cada um. Isso levará os estudantes a transitar por outros níveis do espaço, do mais baixo ao mais alto ou vice-versa. Eles podem começar sentados e descer ao chão ou do chão chegar à posição vertical, por exemplo. O mais importante é que realizem as mudanças de nível sem interromper a dança. Os gestos que desencadeiam mudanças de níveis e os gestos de transição são parte da dança. Fique atento para finalizar cada etapa cuidando para que o movimento não se interrompa e que cada estudante encerre a criação e a execução de seus movimentos assumindo uma postura tranquila.

O tempo necessário para cada etapa pode variar de acordo com o engajamento dos estudantes. Observe os movimentos de cada um e encoraje-os com sugestões que os ajudem a explorar novas possibilidades e a obter maior clareza e precisão em seus gestos. É importante incentivá-los a experimentar mudanças de posição no início de cada ação, assim como o modo como estão instalados, pesquisando alternativas. Por exemplo, se estiverem no chão, lembre-os de que podem

- 1 Você pode fazer a atividade em pé, sentado, deitado ou variar as posições a cada ação. Escolha um lugar na sala de aula com espaço suficiente para realizar os movimentos.
- 2 Faça a primeira experiência sozinho. Depois, convide um colega como colaborador e peça a ele que indique uma **parte do corpo** para cada ação. Depois, você troca de função com ele e indica as ações do colega.
- 3 Individualmente, você vai montar a base de uma composição coreográfica. Para isso, escolha sete ações entre os movimentos que você experimentou. Anote em uma folha de papel as ações escolhidas, substituindo a expressão **parte do corpo** pelas partes específicas. Esse será o registro de suas ações.
- 4 Experimente com o corpo as sete ações que você registrou. Repita cada uma com calma, algumas vezes, para que você possa compreender o que está fazendo antes de seguir para a próxima ação.
- 5 Deixe a parte do corpo escolhida se envolver na ação de forma bem clara e visível. Identifique os pontos de início e de término de cada ação e também sua postura e seus apoios.
- 6 Quando as ações escolhidas estiverem bem compreendidas, experimente encadear os movimentos, ligando uma ação à outra, de modo contínuo. Como deve ser a transição de uma ação para a outra? Suas ações acontecem todas no nível baixo, rente ao chão, ou você as distribuiu por níveis diferentes no espaço? Os gestos de transição merecem tanto cuidado quanto as sete ações.
- 7 Repita algumas vezes a sequência encadeada, buscando ações e gestos de transição cada vez mais precisos. Convide novamente um colega para observar e indicar como a sequência pode ficar mais clara e precisa. Depois, troque de posição com ele.

Refleta sobre a atividade com base no roteiro de perguntas a seguir.

- Você preferiu trabalhar em pé, sentado ou perto do chão?
- Você variou essas posições?
- Como foi a transição de uma ação para a outra?
- Você explorou movimentos à direita e à esquerda?
- Qual foi a parte do corpo que você mais utilizou? E o colega?
- Você sentiu diferença ao fazer as ações, separadamente e depois encadeadas?
- Quando você encadeou as ações, precisou adaptar algum movimento?

## Parte 3

### Mudar a velocidade da máquina

Para compor uma peça de dança, é preciso cuidar de vários fatores, como a sequência de movimentos, a disposição no espaço, o ritmo, a relação entre os dançarinos, etc. Nesta etapa, você vai explorar o fator **tempo**, variando a velocidade dos movimentos que você definiu para seu corpo/máquina. Tente fazer todas as ações de forma bem rápida, depois de forma bem lenta, mas sem perder a qualidade e a precisão na execução das ações e transições.

166

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

experimentar se deitar de costas, de lado, com as pernas dobradas ou alongadas, etc. Se estiverem em pé, você pode aconselhá-los a mudar a direção ao trocar a ação ou mesmo a realizar a ação com deslocamento, caminhando pelo espaço.

Convide os estudantes a se sentar em roda para trocar oralmente as experiências vividas durante a reflexão final e sintam-se à vontade para fazer outros questionamentos de acordo com a observação da experiência. Encoraje-os a falar sobre suas sensações e também sobre as percepções observadas no movimento dos colegas.





### Parte 3

#### Mudar a velocidade da máquina

##### A BNCC nesta seção

Os estudantes terão a oportunidade de explorar elementos que constituem o movimento na dança contemporânea (EF69AR10) e analisar, principalmente, o fator de movimento **tempo** como elemento que, bem explorado, pode transformar as ações corporais em movimento dançado (EF69AR11).

O **tempo** é um dos fatores de movimento possíveis para variar dinâmicas na criação e na composição de uma peça, assim como outros fatores como peso, espaço e fluxo. Esses fatores fazem parte dos estudos do coreógrafo húngaro Rudolf Laban. Para esse estudioso, o **tempo** se relaciona com a velocidade com que se faz o movimento; o fator **peso** está relacionado à força empregada na movimentação (leve ou pesado, por exemplo); o fator **espaço** trata de como o corpo ocupa o lugar em que está e como é influenciado por ele; a **fluência** ou o **fluxo** indica se o movimento acontece de forma contínua ou descontinuada.

Durante a execução da atividade, sugira aos estudantes que explorem o extremo do tempo rápido, o tempo mais lento possível e também o espectro de variação entre um extremo e outro, buscando o tempo médio. A lentidão permite que o jovem se conscientize fisicamente do movimento, desenvolvendo maior retorno sensorial de sua ação e sustentando-a. A velocidade exige que sejam rápidos e precisos nas ações e nas mudanças de nível e direção espacial. Alguns estudantes provavelmente vão se sentir mais à vontade realizando as ações lentamente, enquanto outros preferirão realizá-las com mais velocidade. Acolha igualmente essas diferenças.

Nessa etapa, também é necessário que cada estudante exercite a posição de espectador ativo, observando os colegas de grupo, auxiliando na combinação dos movimentos e escolhendo para si um dos movimentos propostos pelos colegas. Para reforçar a importância do papel do espectador, comente com eles que a observação crítica é uma interação que também produz dança.



fakes/Shutterstock



Aminia Chermi/Moment/Getty Images

Africa Studio/Shutterstock  
Crianças e adolescentes experimentando variados movimentos e velocidades.

Agora que experimentou diferentes velocidades individualmente, você vai trabalhar coletivamente. Forme um grupo com quatro colegas para explorar a velocidade do movimento das máquinas em conjunto. A cada rodada, um colega ocupará a posição de **espectador ativo**: alguém que assiste e compartilha a percepção com os demais. É importante que os quatro ocupem, alternadamente, essa posição.

1. Três integrantes devem escolher um tempo diferente para reproduzir a sequência de movimentos de sua máquina: um em tempo lento, o outro em tempo médio e o terceiro em tempo rápido.
2. Os três devem reproduzir suas sequências ao mesmo tempo para o espectador ativo. O espectador deve:

Ajude o estudante que está na função de espectador ativo a aguçar seu olhar para as variações de tempo dos colegas e selecionar o movimento que será depois incorporado a sua própria sequência. Para aprender e memorizar a ação escolhida, ele deve observar com atenção as propostas dos colegas e depois reproduzir o movimento escolhido algumas vezes.

O tempo utilizado pelo grupo em cada rodada pode variar de acordo com a necessidade, levando em conta a complexidade dos movimentos e as possibilidades de cada um. Avalie os tempos propostos e esteja aberto para modificá-los durante a execução da atividade. Fique atento para que os estudantes estejam variando suas experiências de tempo a cada rodada. O objetivo é que cada estudante vivencie a experiência de ser espectador ativo, de se mover uma vez em tempo lento, outra vez em tempo rápido e outra em tempo médio.

Oriente os estudantes a experimentar o “enguiçar da máquina” em diferentes ações, com diferentes propósitos e qualidades, abrindo a possibilidade de variar a dinâmica daquela ação escolhida para enguiçar em momento oportuno. Por exemplo: a ação pode ser interrompida por uma pausa ou ficar se repetindo inúmeras vezes antes de seguir para a próxima ação.

## Parte 4

### Compor a coreografia

#### A BNCC nesta seção

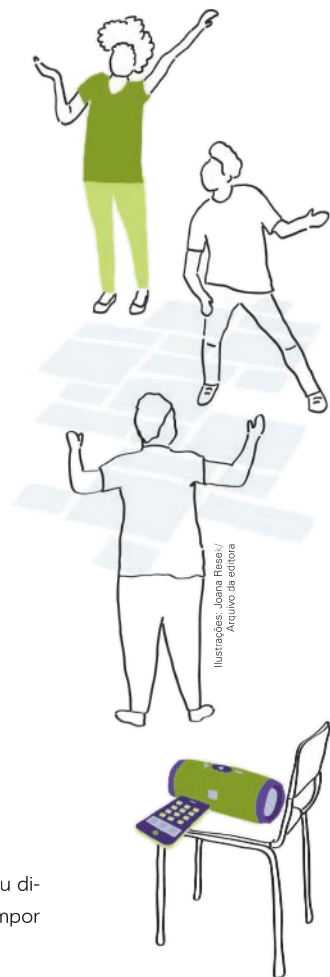
Os estudantes poderão explorar elementos constitutivos do movimento dançado (EF69AR10), além de analisar os fatores de movimento como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado (EF69AR11); poderão investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios (EF69AR12) e investigar práticas de dança como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo (EF69AR13). Poderão, também, analisar e experimentar diferentes elementos e espaços para composição e apresentação coreográfica (EF69AR14).

- observar se há coincidências nas ações e nas partes do corpo, depois compartilhar com o grupo o que observou;
- escolher um movimento que lhe interesse aprender (guarde bem esse movimento, pois você vai usá-lo na próxima parte).

3 Nesta etapa, você poderá brincar de fazer sua máquina enguiçar ou ajustar a velocidade em alguma ação: a velocidade que você escolheu no início pode se modificar por alguns instantes. Por exemplo: se você estiver em tempo rápido, você pode parar a sequência em algum movimento ou interrompê-la no meio da execução; se o seu movimento é em tempo médio, alguma ação pode acelerar em relação ao restante da sequência.

4 Após uma rodada, é hora de mudar o espectador ativo. Aproveite para trocar a velocidade e recomece a explorar as combinações em outra velocidade e em outro tempo. Em cada exploração, inclua variações, como se a máquina enguiçasse e você regulasse o tempo.

5 Há muitas possibilidades de combinar movimentos e velocidades. Converse com os integrantes do grupo sobre a experiência de passar por velocidades diferentes e como combinaram os movimentos.



Ilustrações: Joana Riecke / Arquivo de editora

## Parte 4

### Compor a coreografia

Agora que você já passou por várias experiências corporais e explorou diferentes possibilidades de movimento e de encadeamento, é hora de compor uma peça de dança em grupo e memorizá-la.

#### Construa sua sequência

- 1 Organize individualmente uma sequência de ações formada por nove movimentos.
- 2 Para montar a sequência, você vai utilizar:
  - os sete movimentos do **manual de instruções** da máquina, na ordem que achar mais interessante (movimentos de **a a g**);
  - uma **ação de outro colega**, selecionada na etapa anterior (movimento **m**);
  - um momento de **enguiço** da máquina (movimento **x**).
- 3 Estude o melhor momento para incluir na sequência a ação escolhida (movimento **m**) e o momento de enguiçar a máquina (movimento **x**).

168

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

#### Construa sua sequência

Nessa etapa, os estudantes vão trabalhar individualmente e em grupo na criação de uma composição coreográfica. Durante essa etapa, esteja disponível para auxiliar cada um na escolha da ordenação de suas sequências e para elucidar as dúvidas da turma.

É importante acompanhar cada um em seu processo criativo para garantir que a composição seja rica e diversificada. Incentive-os a variar as partes do corpo postas em ação, alternando movimentos da parte superior e da parte inferior. Encoraje-os também a realizar movimentos que se diferenciem quanto à energia empregada – alguns movimentos podem ser

mais suaves, outros mais vigorosos, pequenos ou amplos, em lugar fixo ou em deslocamentos no espaço, contínuos ou súbitos. Crie oportunidades para que eles explorem e alternem a ordem das ações do manual de instrução, observando sempre as transições e as adaptações necessárias para cada escolha ordenada. Não tenha pressa para definir a ordem final.

Vale ressaltar as muitas possibilidades de combinações de movimentos do grupo, não só deixando que os estudantes explorem essas possibilidades, mas também incentivando que estejam sempre atentos, tentando reproduzir os encaixes e desencaixes que o grupo tenha achado interessante. Reserve um momento da aula para que repitam e memorizem suas sequências.

- Para ajudar nessa etapa, lembre as ações do manual de instruções, descritas nos passos de **a a g**.

- A. Enrole a linha** no sentido anti-horário em volta da **parte do corpo**.
- B. Mova a parte do corpo** para a **direita**.
- C. Segure a ponta da linha** na **parte do corpo**.
- D. Levante a parte do corpo** até atingir seu ponto mais alto.
- E. Passe a linha** pela **parte do corpo**, descendo pela direita e subindo pela esquerda.
- F. Gire a parte do corpo** no sentido horário.
- G. Puxe a parte do corpo** para trás.

4 Em um lugar confortável, recupere as ações, testando diversos modos de combinar as nove ações até chegar a uma sequência interessante. A ordem das ações é muito importante.

5 Repita seus movimentos algumas vezes, buscando fazê-los com precisão e clareza. Enquanto se movimenta, observe como o resto do corpo se organiza globalmente. Como estão seus pés quando está movimentando sua mão? Como está sua coluna quando você está agachado? Se o seu cotovelo desenha o espaço na ação, como estão seus apoios? Além das nove ações, lembre-se das transições de uma para a outra, pois elas fazem parte da composição. Não tenha pressa. Explore distintas ordens das ações antes de definir qual será a composição final da sequência.

- O quadro a seguir traz um exemplo de como registrar uma sequência. Cada um fará a própria composição coreográfica. Use-a como modelo para registrar sua sequência.

G	B	C	X	M	A	D	F	E
---	---	---	---	---	---	---	---	---

6 Forme um grupo com seis colegas e apresente sua sequência para que todos possam conhecê-la. É possível que alguns movimentos sejam semelhantes aos dos colegas e outros diferentes. Não há nenhum problema nisso. Troque suas impressões com o grupo.

### Jogando com o fator tempo

Após definir a sequência coreográfica, você vai voltar a explorar o tempo. No grupo, dois integrantes vão experimentar as sequências em tempo lento; dois integrantes, em tempo médio; e dois integrantes, em tempo rápido.

- 1 Defina com o grupo com qual velocidade você vai trabalhar.
- 2 Dance sua sequência com os colegas e observe as semelhanças e as diferenças, em que momentos as ações coincidem e em que momentos se dissociam.
- 3 Você sempre pode usar os enguiços das máquinas para acelerar ou reduzir o tempo e evitar, por exemplo, que um integrante acabe a sequência rápido demais ou, ao contrário, demore muito tempo para finalizá-la. Desse modo, a composição de cada par estará sincronizada.
- 4 Se desejar, escolha com o grupo uma música para acompanhar a coreografia.

Oriente-os a registrar em uma folha de papel a ordem das ações. Dispor as ações por escrito pode auxiliá-los bastante na memorização.

### Jogando com o fator tempo

Nessa etapa, já com as sequências individuais definidas, mais uma vez são as mudanças do tempo que vão trazer qualidades distintas para as ações. Caso algum estudante sinta necessidade de demorar mais para conseguir realizar sua sequência em tempo muito rápido ou muito lento, acolha essa necessidade. Sugira às duplas que se reúnam e se ajudem mutuamente ao experimentarem uma das velocidades. Se julgar oportuno, escolha uma música com um pulso claro e que sustente, apoie e traga novos sentidos aos movimentos criados. A música contribui para a descoberta de uma pulsação comum na transição de uma ação a outra e pode inspirá-los a criar novos movimentos. Lembre-se de que uma mesma música deverá ser utilizada para todo o grupo.

Sugestão de músicas: “Minimal 8” e “Trila Solo 3”, do grupo Uakti, no álbum *Blindness* (2008); “Replay”, do artista René Aubry, no álbum *Now* (2015); “Lá no Suzano”, de Carlos Malta, no álbum *Carlos Malta e Pife Muderno* (1999).

## Montar a coreografia final

É necessário que cada estudante esteja realizando a própria sequência de ações com precisão e segurança quando chegar a essa nova etapa, em que deverá executá-la quatro vezes, com as variações de tempo sugeridas. Mais uma vez, registrar em uma folha de papel a nova sequência criada, agora com trinta e seis ações, pode ajudar o estudante a compreender melhor a própria proposta e a visualizar sua composição. Coordenar as mudanças de tempo nessa sequência mais longa pode exigir um momento de ensaio para que as variações estejam bem integradas às sequências.

Reforce que as observações e as sugestões dos colegas para correções ou mudanças podem ser acolhidas caso queiram e achem apropriadas. Os estudantes são autores e coreógrafos das suas sequências, portanto, devem ser incentivados a se sentir autônomos em suas escolhas.

## Montar a coreografia final

Você já tem uma sequência de nove ações anotadas e que já foi experimentada em diferentes tempos. Agora, você vai compor uma **coreografia**: repetir sua sequência quatro vezes, criando uma combinação de tempos diferentes, isto é, variando o tempo de execução a cada vez.

- 1 Veja a seguir um modelo de como registrar as quatro variações (é só um exemplo). Você pode explorar sua sequência em câmera lenta da primeira vez; na segunda, fazer em tempo muito acelerado; na terceira, pode variar as velocidades; na quarta vez, pode executá-la em tempo médio. Sua composição completa terá 36 ações e suas transições. Se achar útil, anote sua sequência no caderno ou em uma folha de papel à parte.

TEMPO LENTO	G	B	C	X	M	A	D	F	E
TEMPO MÉDIO	G	B	C	X	M	A	D	F	E
TEMPO RÁPIDO	G	B	C	X	M	A	D	F	E
TEMPO VARIADO	G	B	C	X	M	A	D	F	E

- 2 Em grupo, apresente sua coreografia aos colegas. Conte com a colaboração deles para o aperfeiçoamento da coreografia. O roteiro de questões a seguir pode ajudar a enriquecer as partilhas.
  - A composição ficaria mais interessante se a ordem de alguma ação ou a relação com o tempo mudasse? Por quê?
  - Todos do grupo conseguiram visualizar a variação do tempo?
  - Algum integrante do grupo optou por usar uma música como trilha sonora? Qual? Por que foi feita essa escolha?
  - Como cada um se organizou espacialmente para realizar a sequência? Essa disposição possibilitou que os espectadores tivessem boa visualização de todas as ações e transições?
  - Como cada um aproveitou os enguiços das máquinas?
  - Como cada um finalizou a sequência?
- 3 Caso seja necessário, volte à coreografia e busque incorporar as sugestões dos colegas. Lembre-se de que esse é o momento de criação, você tem autonomia para transformar e aperfeiçoar a composição.

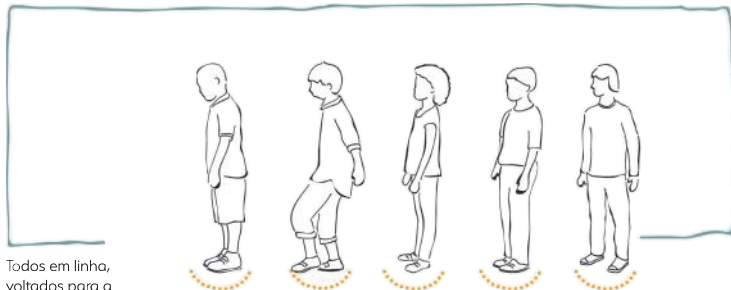
## Organizar a dança no espaço

Agora que cada um tem sua coreografia, você e os colegas vão se preparar para apresentá-la ao público. Cada participante do grupo tem a própria coreografia de 36 ações. Elas serão apresentadas simultaneamente ao público, em uma grande composição coreográfica coletiva.

Para isso, é preciso definir como todos vão se organizar no espaço, considerando cada coreografia, os deslocamentos necessários e o modo mais interessante e adequado de dispor o grupo (é importante que todos consigam realizar os movimentos sem esbarrões).

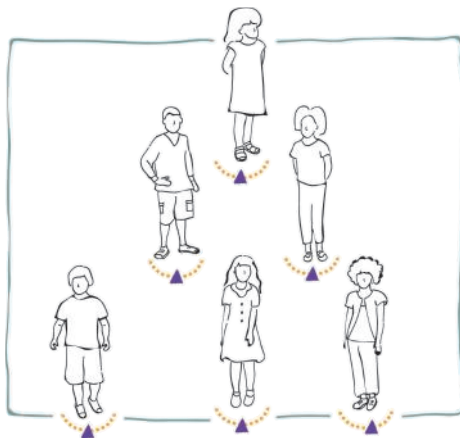
Esse é o momento de escolher a relação que o grupo quer estabelecer com os espectadores. Eles estarão bem próximos ou vão assistir de longe? O grupo estará sempre de frente para o público? Essas questões devem ser levadas em conta ao definir a organização da coreografia no espaço, pois são parte da criação.

Veja a seguir algumas possibilidades de disposição do grupo.

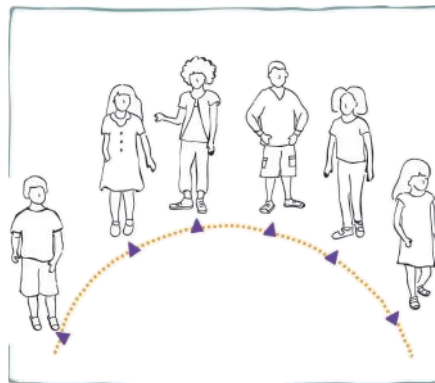


Todos em linha, voltados para a mesma direção, um ao lado do outro.

Ilustrações: Joana Respe / Arquivo da editora



Em forma de triângulo.



Em semicírculo.

## Organizar a dança no espaço

Incentive os estudantes a explorar diferentes formas de organização no espaço e chame a atenção deles para as possíveis relações entre a distribuição do grupo e a composição coreográfica. As sequências criadas podem ser repetidas mudando a posição no espaço – por exemplo, com os estudantes de costas depois de terem se apresentado de frente ou formando diferentes arranjos pelo espaço.

As ilustrações apresentadas podem servir de guia para essas experimentações. Além de considerar o espaço em que as apresentações vão ocorrer, lembre os estudantes de que eles também devem se colocar no lugar dos espectadores. Só assim conseguem formar uma noção clara do efeito que a composição que eles criaram provoca no espectador.

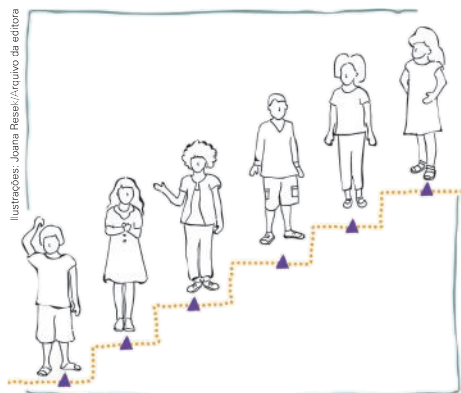
Há algumas alternativas de apresentação das sequências para o público. Busque uma alternativa que seja mais interessante e viável para a turma. É possível, por exemplo, distribuir os grupos no espaço e sugerir que todos comecem as sequências ao mesmo tempo, finalizando-as cada grupo ao seu tempo. Lembre-os de refletir sobre a relação entre uma obra e seus espectadores no momento de definir se o público ficará próximo ou distante dos dançarinos, em situação frontal ou circular, por exemplo.

Como cada sequência tem a própria duração, os integrantes do grupo devem começar juntos, mas cada um pode terminar em um momento diferente. Isso pode acontecer também em relação aos vários grupos da turma. Cada grupo que termina a execução de sua sequência pode se retirar do espaço ou permanecer parado, até que a sequência do último grupo se encerre, caso todos os grupos se apresentem no mesmo momento. A paralisação de grupo em grupo até a última execução de sequências também pode criar um efeito coreográfico interessante.

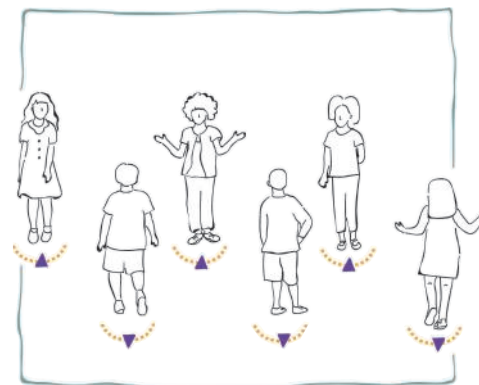
Outra possibilidade é fazer com que os diferentes grupos que compõem a turma comecem em cânone. Por exemplo: o grupo 1 inicia sua sequência até o final, em seguida, o grupo 2 começa sua sequência, e assim por diante.

### Ensaiar

Se possível, a etapa de ensaio deve acontecer no local da apresentação durante a última aula, por exemplo, mas é preciso que haja espectadores, como um ensaio geral. Solicite aos estudantes que pesquisem previamente espaços mais interessantes da escola para a apresentação final, lembrando que a dança muitas vezes pode conduzir o público, fazendo-o se deslocar no decorrer da apresentação, alterando seu ponto de vista. Bons ensaios, realizados com tempo e concentração, são a base para uma boa apresentação. Reserve tempo e espaço para que os ensaios aconteçam.



Na diagonal, como uma escada.



Três atrás e três na frente, intercalados (de costas ou de frente).

## Ensaiar

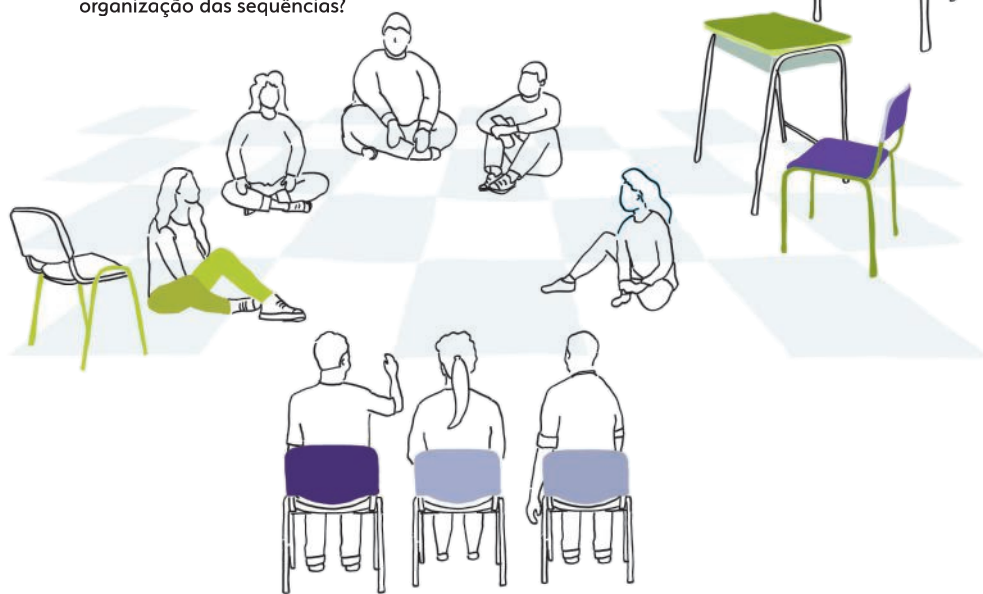
Chegou a hora de ensaiar a coreografia coletivamente e no espaço escolhido. Veja a seguir alguns lembretes.

- Ensaie a coreografia quantas vezes for necessário. O ensaio é o momento de acertar detalhes, melhorar a precisão dos movimentos e aprimorar a consciência acerca dos espaços ocupados.
- Repita a sequência com os colegas até que a ordem dos movimentos, o ritmo e as direções espaciais estejam bem memorizados. Lembre-se de que a combinação das velocidades é importante para organizar a dinâmica do grupo.
- Se o grupo achar apropriado, é possível escolher um colega para observar de fora algumas vezes, atuando como ensaiador. Em seguida, outro colega pode assumir essa função, fazendo um revezamento entre os integrantes para trabalhar o olhar e a escuta entre si.
- Reserve um momento durante os ensaios para apresentar o trabalho aos outros grupos e conhecer o que desenvolveram. Crie, assim, um momento de troca e compartilhamento de observações e sugestões com os demais grupos. Como um espectador ativo, você pode comentar se algum gesto poderia ficar mais preciso, se o espaço está sendo bem ocupado na configuração escolhida, se é possível observar da plateia todos os movimentos, entre outros aspectos.

## Apresentar a dança

A apresentação do resultado do trabalho ao público é um momento muito importante. É preciso que tudo seja planejado com atenção.

- 1 Converse com o professor e o restante da turma sobre o local da apresentação da peça. Lembre-se de que uma dança pode ser apresentada em diferentes locais, e não só em um palco ou uma sala de teatro.
- 2 Marque o dia e o horário. Faça os convites para as pessoas que o grupo gostaria que assistissem às apresentações. Podem ser convidados colegas de outras turmas, amigos, familiares, funcionários da escola, etc.
- 3 Se possível, combine com o grupo para que todos venham com um figurino próprio para a apresentação. Ele deve ser simples e confortável para não atrapalhar os movimentos. Uma possibilidade é que cada grupo se identifique usando camisetas de uma mesma cor.
- 4 No dia da apresentação, é importante que todos estejam aquecidos e concentrados. Se possível, peça ajuda ao professor e faça alguns exercícios, como alongamentos, antes de começar. Lembre-se de que é preciso aquecer a máquina, lubrificando as partes do corpo.
- 5 Depois da apresentação, convide o público para uma conversa. Ouça os comentários e as impressões dos espectadores e aproveite para contar um pouco do processo de trabalho.
- 6 Você também pode fazer perguntas aos espectadores, como: Vocês já tinham assistido a esse tipo de dança? Alguém percebeu o princípio de organização das sequências?



Ilustrações: Joana Riese / Arquivo da Editora

173

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

## Apresentar a dança

Defina como a apresentação será finalizada e como a turma fará o agradecimento (com todos juntos, organizada em grupos, etc.). Se optarem pela apresentação com música, é preciso que todos os grupos estejam em condições de adaptar suas sequências ao ritmo e à cadência impostos pela música escolhida. Durante os ensaios, faça um teste para se certificar de que o volume da reprodução está adequado ao espaço. Caso a apresentação seja filmada, reserve um momento para que toda a turma assista ao trabalho realizado.

# Explore também

## Introdução – A arte e o corpo

### Livro

CANTON, Katia. *Espelho de artista*. São Paulo: Sesi, 2017.

Esse livro mostra uma seleção de diferentes formas de autorretrato com o intuito de refletir sobre como os artistas visuais registram e compreendem sua presença no mundo.



Reprodução/Sesi-SP Editora

### Filme

*Viagem fantástica*. Direção: Richard Fleischer. Estados Unidos, 1966. (100 min).

No filme de ficção científica, um pesquisador que desenvolveu um processo para miniaturizar coisas e pessoas, sofre um atentado e entra em coma. Para salvá-lo, a equipe médica é miniaturizada, entra na corrente sanguínea e inicia uma viagem fantástica através de seu corpo.



Reprodução/20th Century Fox

## Capítulo 1 – O corpo nas artes visuais

### Vídeo

Programa *Metrópolis*, da TV Cultura. Exposição "Sopro" do artista Ernesto Neto. Pinacoteca de São Paulo, 2019 (4 min 50 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FNHRkFRqNRk>. Acesso em: 18 abr. 2022.

Nessa edição, o programa mostra obras apresentadas na exposição "Sopro", que esteve em cartaz na Pinacoteca de São Paulo, e entrevistas com o artista Ernesto Neto e os curadores Jochen Volz e Valéria Piccoli.

### Livro

HESSE, Maria. *Frida Kahlo: uma biografia*. Porto Alegre: L&PM, 2018.

Biografia ilustrada de Frida Kahlo, uma das mais conhecidas artistas visuais latino-americanas. O livro, escrito e ilustrado pela espanhola Maria Hesse, conta a vida da artista em primeira pessoa, incorporando trechos de diários, cartas e depoimentos de Frida.



Reprodução/L&PM

## Capítulo 2 – Corpo e expressão

### Site

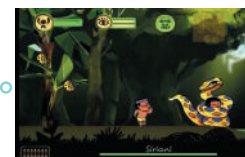
Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt>. Acesso em: 18 abr. 2022.

Site com informações diversas sobre centenas de povos indígenas que vivem no Brasil, incluindo suas manifestações artísticas e formas de pintura corporal.

### Jogo

Jogo eletrônico *Huni Kuin*. Informações e plataforma para *download*, disponível em: <http://www.gamehunikuin.com.br/downloads/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

Jogo desenvolvido coletivamente pelo povo Huni Kuin, que possibilita aos jogadores uma experiência com conhecimentos indígenas, como os cantos, grafismos, mitos e rituais desse povo. No jogo, um jovem caçador e uma pequena artesã passam por uma série de desafios para se tornarem seres humanos verdadeiros.



Reprodução/www.gamehunikuin.com.br

## Capítulo 3 – A roupa e a arte

### Livro

CANTON, Katia; CARVALHO, Flávio de. *Fantasia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Poesia Brasileira).

Katia Canton criou poemas para acompanhar os desenhos feitos pelo artista Flávio de Carvalho, em 1953, para os figurinos do balé *A cangaceira*. Juntos, texto e imagem compõem figuras alegóricas, como o político, o farmacêutico, a feiticeira, o homem santo, o fantasma da horta e outros seres mitológicos.

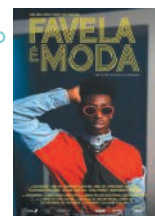


Reprodução/Martins Fontes

### Filme

*Favela é moda*. Direção: Emilio Domingos. Brasil, 2019 (75 min).

O documentário revela a potência estética dos jovens negros que vivem nas favelas do Rio de Janeiro. Apresenta os desafios, os desejos e a criatividade desses jovens que buscam visibilidade e realização profissional no mundo da moda.



Reprodução/Osmose Filmes



## Exposição

Centro Sebrae de Referência do Artesanato Brasileiro (CRAB), no Rio de Janeiro, promoveu a exposição “Mestre de Ofício Espedito Seleiro”, em 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ydh0rQxurlo>. Acesso em: 18 abr. 2022.

Nesse vídeo, é possível fazer uma visita virtual à exposição e ver objetos feitos pelo mestre Espedito, uma réplica de sua oficina em Nova Olinda (CE) e mapas e informações sobre o ciclo do couro na região do Cariri, no Ceará.



Reprodução/Centro Sebrae de Referência do Artesanato Brasileiro

## Capítulo 4 – A poesia do corpo

### Livro

KERR, Mônica. *Mimicando*: 100 exercícios para praticar a mímica e a coordenação motora. São Paulo: Matrix, 2020.

Nesse livro-caixinha, há 100 fichinhas disponíveis, cada uma com uma ação física que deve ser realizada através da linguagem da mímica. São indicações simples e divertidas que possibilitam mobilizar a expressão corporal, como “tome banho lavando a cabeça com xampu” ou “abra uma barra de chocolate, tire um pedaço e coma”.

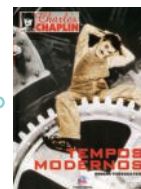


Reprodução/Matrix Editora

### Filme

*Tempos modernos*. Escrito e dirigido por Charlie Chaplin. Estados Unidos, 1936 (87 min).

No início do cinema, quando os filmes não tinham som, a arte da mímica tinha uma presença intensa, já que a expressão de atores e atrizes sustentava grande parte da narrativa. Nesse filme, é possível apreciar uma das melhores *performances* de Charlie Chaplin com seu personagem Carlito, reconhecido como um dos grandes mímicos da história do cinema.



Reprodução/Continental Filmes

## Capítulo 5 – Danças e ritmos pelo Brasil

### Livros

MARQUES, Estêvão. *Colherim*: ritmos brasileiros na dança percussiva das colheres. São Paulo: Peirópolis, 2013.

O livro de Estêvão Marques apresenta vários ritmos do Brasil em uma adaptação divertida para colheres e outros objetos de cozinha. Com utensílios facilmente encontrados em casa, o estudante pode aprender um pouco das bases musicais de alguns ritmos brasileiros. O livro acompanha um DVD com exemplos e atividades.

MELLO, Roger. *Bumba meu boi bumbá*. São Paulo: Global, 2022.

A brincadeira de bumba meu boi no Nordeste do Brasil é o tema desse livro. Leia para conhecer a história do boi desejado, perseguido, morto e ressuscitado.



Reprodução/Editora Peirópolis

### Filme

*Brincante*. Direção: Walter Carvalho. Brasil, 2014 (92 min).

Nesse musical sobre a obra de Antonio Nóbrega, ficção e documentário se misturam. Os personagens João Sidurino e Rosalina – das peças *Brincante* e *Segundas histórias* – conduzem o espectador em uma apresentação de diversas expressões culturais brasileiras.



Reprodução/Global Editora

## Capítulo 6 – Danças cênicas

### Site

Museu da dança. Disponível em: <https://portalmud.com.br>. Acesso em: 18 abr. 2022.

Esse site reúne informação, programação, textos e documentos sobre a dança e as artes do movimento.

### Livro

BOGÉA, Inês. *Outros contos do balé*. São Paulo: Sesi, 2018.

A autora traz histórias de cinco peças frequentemente dançadas por companhias de balé clássico, acompanhadas por dezenas de ilustrações e outras informações sobre o balé.

### Filme

*Gaga: o amor pela dança*. Direção: Tomer Heymann. Israel, 2017 (100 min).

Esse filme-documentário trata do processo criativo do coreógrafo israelense Ohad Naharin, diretor artístico da Companhia de Dança Batsheva.



Reprodução/Brincante Produções Artísticas



Reprodução/SESI-SP Editora

# Referências bibliográficas comentadas

## ARTE-EDUCAÇÃO

CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. (org.). *Agite antes de usar: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina*. São Paulo: Edições Sesc, 2018.

Esse livro reúne uma série de reflexões e relatos de experiências e práticas que têm o objetivo de aproximar os mais variados públicos das obras artísticas. Nos processos educativos e políticos que ocorreram na América Latina nas últimas três décadas trazidos nesse livro, a arte aparece como uma estratégia para interação coletiva.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Nesse livro, o pensador indígena Ailton Krenak alerta para o tipo de sociedade atual e a destruição que está sendo propagada. Usando argumentos didáticos, o autor sugere que contar mais uma história pode ser uma forma de adiar o fim do mundo.

PISEAGRAMA. Belo Horizonte: Rona Editora, n. 6 a 15, 2013 a 2022.

A revista *Piseagrama* é uma plataforma editorial sem fins lucrativos que se dedica a reunir pessoas para pensar outros mundos possíveis e a divulgar essas ideias. Iniciada em 2010, a revista vem sendo impressa regularmente e disponibiliza todo o seu conteúdo *on-line* gratuitamente.

## ARTES VISUAIS

CONDURU, Roberto. *Arte afro-brasileira*. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

Nesse livro, o historiador da arte Roberto Conduru apresenta as diversas dimensões das culturas afro-brasileiras ao longo da história: o período da colonização europeia, os ritos e artefatos ligados às religiões de matrizes africanas e a presença dessa cultura no sistema de arte no Brasil contemporâneo.

LAGROU, Els. *Arte indígena no Brasil*. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

A etnóloga Els Lagrou apresenta nesse livro o universo da arte indígena amazônica. Ela traz as concepções ameríndias, em que a categoria de arte não está relacionada à fruição estética, mas à produção de corpos e de pessoas.

## MÚSICA

ANDRÉ, Marcos. *Quilombo São José. In: Jongo do Quilombo São José*. Rio de Janeiro: Associação Brasil Mestiço, 2004.

O livro recupera a história do jongo ou caxambu na região de café do Vale do Rio Paraíba e descreve origens, instrumentos, características e manifestações do gênero. Tem como foco a história da comunidade São José, localizada na Serra da Beleza, no município de Valença (RJ) e a história da comunidade se confunde com a história da manifestação cultural.

CIAVATTA, Lucas. *O Passo: música e educação*. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional de Editores de Livros-RJ, 2009.

O livro apresenta o método de educação em música, *O Passo*, criado pelo músico e educador brasileiro Lucas Ciavatta em 1996. O trabalho tem como princípios a inclusão e a autonomia e propõe um fazer musical indissociável do corpo, da imaginação, do grupo e da cultura.

DOSSIÊ IPHAN, 14 – Frevo. Coordenação: Yêda Barbosa. Brasília: Iphan, 2016.

A Coleção Dossiê dos Bens Culturais Registrados apresenta os patrimônios culturais do Brasil e seus bens de natureza imaterial que foram registrados pelo Iphan. A divulgação dos processos de registro é apresentada na forma de dossiês que abarcam definições e identidades dos detentores em todas as suas dimensões – música, dança e poesia –, e nas suas diferentes modalidades: frevo de rua, frevo de bloco e frevo-canção.

## TEATRO

LECOQ, Jacques. *O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral*. São Paulo: Editora Senac/Edições Sesc, 2021.

Com descrições detalhadas de dinâmicas e exercícios de cena, esse livro apresenta o método pedagógico da Escola Internacional de Teatro, concebido e praticado por Jacques Lecoq, permitindo que o leitor acompanhe o passo a passo de seu trabalho de formação de atores e atrizes.

LOUIS, Luis. *A mímica total: um inédito e profundo mapeamento desta arte no Brasil e no mundo*. São Paulo: Giostri, 2014.

Partindo de um panorama do Brasil e do mundo, esse livro fornece um mapeamento da arte da mímica e do teatro físico, apresentando artistas, processos, elementos e aspectos técnicos.

## DANÇA

LIMA, Dani. *Gesto: práticas e discursos*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2013.

Com base em entrevistas feitas com dez profissionais de áreas diversas, como a dança, a psicanálise, a matemática e a filosofia, o gesto e o corpo são abordados sob essas diferentes perspectivas. O livro é resultado da pesquisa e do processo de criação do espetáculo *100 gestos*, da Cia. Dani Lima, sobre os gestos que marcaram o século XX.

LOUPPE, Laurence. *Poética da dança contemporânea*. Tradução de Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

Nesse livro, a historiadora da dança Laurence Louppe explora os princípios que constituem a dança contemporânea e seus processos de composição, com base em elementos, como o tempo, o espaço, o fluxo e o peso.

## ARTES INTEGRADAS

CRANE, Diana. *A moda e seu papel social: classe, gênero e identidade das roupas*. São Paulo: Editora Senac, 2009.

Nesse livro, a autora mostra como o papel da moda se transformou ao longo da história, deixando de ser um marcador de *status* social para se tornar um modo de expressar as identidades e os valores cultivados pelos indivíduos.

# Faixas de áudio e vídeo

## CAPÍTULO 2

### ▶▶ Faixa 1 – p. 44

#### O vira

O gato preto cruzou a estrada  
Passou por debaixo da escada.  
E lá no fundo azul  
na noite da floresta.  
A lua iluminou  
a dança, a roda, a festa.

Vira, vira, vira  
Vira, vira, vira homem, vira, vira  
Vira, vira, lobisomem  
Vira, vira, vira  
Vira, vira, vira homem, vira, vira

Bailam corujas e pirilampos  
entre os sacis e as fadas.  
E lá no fundo azul  
na noite da floresta.  
A lua iluminou  
a dança, a roda, a festa.

Vira, vira, vira  
Vira, vira, vira homem, vira, vira  
Vira, vira, lobisomem  
Vira, vira, vira  
Vira, vira, vira homem, vira, vira

Bailam corujas e pirilampos  
entre os sacis e as fadas.  
E lá no fundo azul  
na noite da floresta.  
A lua iluminou  
a dança, a roda, a festa.

Vira, vira, vira  
Vira, vira, vira homem, vira, vira  
Vira, vira, lobisomem  
Vira, vira, vira  
Vira, vira, vira homem, vira, vira

### ▶▶ Faixa 2 – p. 52

#### O que é que a baiana tem?

O que é que a baiana tem?  
O que é que a baiana tem?

Tem torso de seda tem (tem)  
Tem brinco de ouro tem (tem)  
Corrente de ouro tem (tem)  
Tem pano da Costa tem (tem)

Tem bata rendada tem (tem)  
Pulseira de ouro tem (tem)  
E tem saia engomada tem (tem)  
Tem sandália enfeitada tem (tem)  
E tem graça como ninguém

O que é que a baiana tem?  
O que é que a baiana tem?  
Como ela requebra bem  
O que é que a baiana tem?  
O que é que a baiana tem?

Quando você se requebrar  
Caia por cima de mim  
Caia por cima de mim  
Caia por cima de mim

O que é que a baiana tem?  
O que é que a baiana tem?

Mas o que é que a baiana tem?

O que é que a baiana tem?

O que é que a baiana tem?

O que é que a baiana tem?

Tem torso de seda tem (tem?)

Tem brinco de ouro tem (ah!)

Corrente de ouro tem (que bom!)

Tem pano da Costa tem (tem)

Tem bata rendada tem (e que mais?)

Pulseira de ouro tem (tem)

Tem saia engomada tem (tem?)

Sandália enfeitada tem

Só vai no Bonfim quem tem

O que é que a baiana tem?

O que é que a baiana tem?

BIS

Um rosário de ouro, uma bolota assim

Ai, quem não tem balangandãs

Não vai no Bonfim

Oi, quem não tem balangandãs

Não vai no Bonfim

Oi, não vai no Bonfim

Oi, não vai no Bonfim

Oi, não vai no Bonfim

BIS

O que é que a baiana tem?

O que é que a baiana tem?

Só vai no Bonfim quem tem

O que é que a baiana tem?

Um rosário de ouro, uma bolota assim

Ai, quem não tem balangandãs

Não vai no Bonfim

Oi, quem não tem balangandãs

Não vai no Bonfim

Oi, não vai no Bonfim

Oi, não vai no Bonfim

Oi, não vai no Bonfim

Oi, não vai no Bonfim

Oi, não vai no Bonfim

BIS

## CAPÍTULO 4

### 🎥 Vídeo 1 – p. 78

#### Contextualização sobre expressão do corpo

(Jogo teatral legendado)

### 🎥 Vídeo 2 – p. 94

#### Jogos teatrais: Expressão corporal

(Vídeo legendado)

## CAPÍTULO 5

### 🎧 Faixa 3 – p. 99

#### Caxinguelê

Ah! Eu fui no mato

Eu fui cortar cipó

Eu vi um bicho

Esse bicho era caxinguelê

Eu “panhei” o coco

Caxinguelê tá me olhando

Eu quebrei o coco

Caxinguelê tá me olhando

Eu lavei o coco

Caxinguelê tá me olhando

Eu ralei o coco

Caxinguelê tá me olhando

Fiz doce de coco

Caxinguelê tá me olhando

Fiz manjar de coco

Caxinguelê tá me olhando  
Fiz pudim de coco  
Caxinguelê tá me olhando  
Fiz quindim de coco  
Caxinguelê tá me olhando  
Fiz bala de coco  
Caxinguelê tá me olhando  
Ai me Deus do céu  
Caxinguelê tá me olhando  
Ah! minhas crianças  
Caxinguelê tá me olhando  
Olha o jongo aí  
Caxinguelê tá me olhando  
Caxinguelê tá me olhando  
Caxinguelê tá me olhando  
Caxinguelê tá me olhando  
Caxinguelê tá me olhando

Ah! Eu fui no mato  
Eu fui cortar cipó  
Eu vi um bicho  
Esse bicho era caxinguelê

Eu “panhei” o coco  
Caxinguelê tá me olhando  
Eu quebrei o coco

Caxinguelê tá me olhando  
Eu lavei o coco  
Caxinguelê tá me olhando  
Eu ralei o coco  
Caxinguelê tá me olhando  
Fiz água de coco  
Caxinguelê tá me olhando  
Fiz queijo de coco  
Caxinguelê tá me olhando  
Fiz arroz de coco  
Caxinguelê tá me olhando  
Fiz óleo de coco  
Caxinguelê tá me olhando  
Fiz banha de coco  
Caxinguelê tá me olhando  
Fiz óleo de coco  
Caxinguelê tá me olhando  
Fiz sabão de coco  
Olha o jongo aí  
Caxinguelê tá me olhando  
Caxinguelê tá me olhando  
Caxinguelê tá me olhando  
Caxinguelê tá me olhando  
Caxinguelê tá me olhando

Ah! Eu fui no mato

#### Faixa 4 – p. 101

### Eu sou Lia, Minha ciranda e Preta cirandeira

Eu sou Lia da beira do mar  
Morena queimada do sal e do Sol  
Da Ilha de Itamaracá

Minha ciranda não é minha só  
Ela é de todos nós  
Ela é de todos nós  
A melodia principal quem guia  
É a primeira voz  
É a primeira voz

Pra se dançar ciranda  
Juntamos mão com mão

Formando uma roda  
Cantando uma canção

Minha ciranda não é minha só  
Ela é de todos nós  
Ela é de todos nós  
A melodia principal quem guia  
É a primeira voz  
É a primeira voz

Pra se dançar ciranda  
Juntamos mão com mão

Formando uma roda  
Cantando uma canção

Olha eu vi uma preta cirandeira  
Brincando com um ganzá na mão  
Brincando ciranda animada  
No meio de uma multidão

Menina eu parei fiquei olhando  
A preta pegou a improvisar  
Eu perguntei "quem é essa negra?"  
Sou Lia de Itamaracá

A ciranda vai, vai  
A ciranda vem, vem, vem

A ciranda só presta na praia  
Pra gente brincar mais um bem  
Olha eu vi uma preta cirandeira  
Brincando com um ganzá na mão  
Brincando ciranda animada  
No meio de uma multidão

Menina eu parei fiquei olhando  
A preta pegou a improvisar  
Eu perguntei "quem é essa negra?"  
Sou Lia de Itamaracá

A ciranda vai, vai  
A ciranda vem, vem, vem  
A ciranda só presta na praia  
Pra gente brincar mais um bem

## Faixa 5 – p. 102

### **O meu maracá**

O meu maracá tem uma estrela  
Que "alumeia" o morro inteiro  
O meu maracá tem uma estrela  
Que "alumeia" o morro inteiro  
Ô rapaz me faz um favor  
Se vai correr terra traz o nome do cantor  
Que eu só encontrei na ilha de São Luís  
Onde todos cantam boi e a gente se sente feliz.  
Que eu só encontrei na ilha de São Luís  
Onde todos cantam boi e a gente se sente feliz.  
O meu maracá,  
O meu maracá tem uma estrela  
Que "alumeia" o morro inteiro  
O meu maracá tem uma estrela  
Que "alumeia" o morro inteiro  
Ô rapaz me faz um favor  
Se vai correr terra traz o nome de um cantor  
Ô rapaz me faz um favor  
Se vai correr terra traz o nome do cantor  
Que eu só encontrei na ilha de São Luís  
Onde todos cantam boi e a gente se sente feliz.  
Ô

Que eu só encontrei na ilha de São Luís  
Onde todos cantam boi e a gente se sente feliz.  
O meu maracá,  
O meu maracá tem uma estrela  
Que "alumeia" o morro inteiro  
O meu maracá tem uma estrela  
Que "alumeia" o morro inteiro  
Ô rapaz me faz um favor  
Se vai correr terra traz o nome do cantor (boi)  
Ô rapaz me faz um favor  
Se vai correr terra traz o nome do cantor (ah)  
Que eu só encontrei na ilha de São Luís  
Onde todos cantam boi e a gente se sente feliz.  
Que eu só encontrei na ilha de São Luís  
Onde todos cantam boi e a gente se sente feliz.  
O meu maracá,  
Ih boi, uma estrela, ô  
Que "alumeia" o morro inteiro, (boi)  
O meu maracá tem uma estrela  
Que "alumeia" o morro inteiro  
Ô rapaz me faz um favor  
Se vai correr terra traz o nome do cantor (boi)

Ô rapaz me faz um favor  
Se vai correr terra traz o nome do cantor  
Que eu só encontrei na ilha de São Luís  
Onde todos cantam boi e a gente se sente feliz (boi)

Que eu só encontrei na ilha de São Luís  
Onde todos cantam boi e a gente se sente feliz  
Oi, oi, oi, oi, iiii, boi, boi, boi, iiii, iiii, iiii, boi, boi, boi

## Faixa 6 – p. 114

### Podcast No passo da ciranda: pulsação e compasso 1

**[LOCUÇÃO]** A canção “Minha Ciranda” é da autoria do compositor Capiba e ficou muito conhecida na voz de Lia de Itamaracá. Ouça a versão que fizemos para essa música.

*[Entra a versão da canção “Minha ciranda”.]*

Essa ciranda não é minha só  
Ela é de todos nós  
Ela é de todos nós  
A melodia principal quem guia  
É a primeira voz  
É a primeira voz

Pra se dançar ciranda  
Juntamos mão com mão  
Formamos uma roda  
Cantando essa canção

**[LOCUÇÃO]** Na ciranda, a pulsação da música é marcada por um tambor grave, que pode ser um surdo ou uma alfaia. Aqui, usamos um surdo. Você consegue ouvi-lo com clareza?

*[Entra áudio com o som do surdo e permanece durante a fala seguinte.]*

**[LOCUÇÃO]** Fique em pé, com as pernas um pouco afastadas, na linha do quadril. Procure bater os pés no chão de forma alternada, junto com a batida do surdo.

*[Entra áudio com o som do surdo por mais quatro compassos.]*

**[LOCUÇÃO]** Ao se movimentar dessa forma, você está marcando a pulsação da música. A pulsação, também chamada de tempo ou pulso, expressa a regularidade da música.

**[LOCUÇÃO]** Ouça novamente e preste atenção nas batidas do surdo. Perceba que uma dessas batidas é mais grave do que as outras.

[Entra novamente o áudio com o som do surdo e permanece durante a fala seguinte.]

**[LOCUÇÃO]** Você consegue perceber de quantas em quantas batidas esse som mais grave acontece? Movimente mais uma vez os seus pés junto com o som do surdo para tentar responder a essa pergunta. A batida grave está sincronizada com o movimento do seu pé direito ou do seu pé esquerdo?

[Novamente permanece somente o áudio com o som do surdo por mais quatro compassos.]

**[LOCUÇÃO]** O som mais grave acontece de quatro em quatro batidas, ou seja, os tempos estão agrupados em ciclos de quatro. Isso significa que a ciranda está sendo tocada em compasso quaternário. Se você observou bem, a batida mais grave aconteceu em sincronia sempre com o mesmo pé. Ou seja, se começou o movimento com o pé direito, deve ter notado que a batida ficou junto com o pé direito todas as vezes. Se começou com o pé esquerdo, deve ter percebido que a batida ficou sincronizada sempre com esse pé. A batida mais grave do surdo marca o primeiro tempo do compasso. O compasso é uma forma de agrupar a pulsação da música em ciclos. Ouça mais uma vez a canção e tente se movimentar marcando a pulsação e cantando junto com a gravação. Se preciso, escreva a letra no quadro para que todos possam ler e cantar.

[Entra novamente o áudio com a canção "Minha ciranda".]

## Faixa 7 – p. 114

### Podcast No passo da ciranda: pulsação e compasso 2

**[LOCUÇÃO]** No *podcast* anterior, acompanhamos a canção "Minha ciranda" em compasso quaternário, ou seja, compassos de quatro tempos. Também podemos agrupar os tempos de três em três, isto é, em ciclos de três tempos. Essa divisão é chamada de compasso ternário. Ouça a mesma canção sendo tocada nesse compasso. Procure se movimentar junto com o surdo e perceba como a batida mais grave se relaciona com o movimento que você está fazendo com os pés.

[Entra áudio da nova versão de "Minha ciranda" (primeira estrofe) tocada e cantada em ciclos de três tempos.]

Essa ciranda não é minha só  
Ela é de todos nós  
Ela é de todos nós  
A melodia principal quem guia  
É a primeira voz  
É a primeira voz



**[LOCUÇÃO]** Percebeu a diferença? Dessa vez a batida mais grave, que marca o primeiro tempo do compasso, se alternou. Você deve ter notado que a sincronia entre essa batida e as pisadas se intercalou de um pé e para o outro. Isso aconteceu de três em três pisadas, ou seja, de três em três tempos.

**[LOCUÇÃO]** Também podemos agrupar a pulsação em ciclos de dois tempos. Nesse caso, teremos o compasso binário. Ouça a mesma canção, agora tocada em ciclos de dois tempos. Procure novamente sincronizar o movimento dos seus pés com a batida mais grave.

*[Entra áudio da nova versão de "Minha ciranda" (primeira estrofe) tocada e cantada em ciclos de dois tempos.]*

**[LOCUÇÃO]** E agora? Você deve ter percebido que a batida mais grave voltou a estar sincronizada sempre com o movimento do mesmo pé. Isso aconteceu de duas em duas pisadas, ou seja, de dois em dois tempos.

**[LOCUÇÃO]** Os compassos quaternário, ternário e binário são muito presentes na música, mas existem muitas outras formas de agrupar a pulsação e criar diferentes ciclos. Às vezes, em uma mesma música, é possível perceber mais de um tipo de compasso.

**[LOCUÇÃO]** Agora que você já conhece os conceitos de pulsação e compasso, tente se movimentar e descobrir o compasso de algumas músicas de que você gosta. Esse é um ótimo exercício musical.

## Faixa 8 – p. 118

### Podcast Dançar e cantar uma ciranda

---

**[LOCUÇÃO]** Ouça a canção "Casa de farinha". Acompanhe a letra e tente cantá-la.

*[Entra a canção "Casa de farinha".]*

Mandei fazer uma casa de farinha  
Bem maneirinha que o vento possa levar  
Oi passa sol, passa chuva, oi passa vento  
Só não passa o movimento do cirandeiro a rodar  
Achei bom, bonito  
Meu amor passar  
Ciranda maneira  
Vem cá, cirandeira  
Vem cá balançar

**[LOCUÇÃO]** Ouça mais uma vez e marque a pulsação com os pés de forma alternada. A ilustração no livro pode ajudar a compreender o exercício. Preste atenção na sincronia da batida mais grave do surdo com o seu movimento e faça uma contagem junto com a gravação.

*[Entra o áudio com o surdo tocando; em seguida, a canção "Casa de farinha" e uma voz contando os tempos da pulsação – 1, 2, 3, 4.]*

**[LOCUÇÃO]** Siga marcando o tempo com o seu movimento e com a contagem. Agora, bata uma palma grave, com as mãos em forma de concha, no tempo 1.

*[Entra o áudio com o surdo tocando; em seguida, a canção "Casa de farinha"; palmas graves no tempo 1 e uma voz contando os tempos da pulsação – 1, 2, 3, 4.]*

**[LOCUÇÃO]** Por fim, interrompa a contagem e siga batendo palmas graves no primeiro tempo e marcando a pulsação com os pés. Sempre que você bater a palma no tempo 1, leve seu pé mais forte com um passo à frente.

*[Entra o áudio com o surdo tocando; em seguida, a canção "Casa de farinha" e palmas graves no tempo 1.]*

**[LOCUÇÃO]** Pronto, agora você já sabe tocar a ciranda. Siga as instruções do esquema no livro para aprender a dançar a ciranda também.

# HINO NACIONAL

Letra: Joaquim Osório Duque Estrada

Música: Francisco Manuel da Silva

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas  
De um povo heroico o brado retumbante,  
E o sol da liberdade, em raios fúlgidos,  
Brilhou no céu da Pátria nesse instante.

Deitado eternamente em berço esplêndido,  
Ao som do mar e à luz do céu profundo,  
Fulguras, ó Brasil, florão da América,  
Iluminado ao sol do Novo Mundo!

Se o penhor dessa igualdade  
Consequimos conquistar com braço forte,  
Em teu seio, ó liberdade,  
Desafia o nosso peito a própria morte!

Do que a terra mais garrida  
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;  
"Nossos bosques têm mais vida",  
"Nossa vida" no teu seio "mais amores".

Ó Pátria amada,  
Idolatrada,  
Salve! Salve!

Ó Pátria amada,  
Idolatrada,  
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido  
De amor e de esperança à terra desce,  
Se em teu formoso céu, risonho e límpido,  
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Brasil, de amor eterno seja símbolo  
O lábaro que ostentas estrelado,  
E diga o verde-louro desta fâmula  
-Paz no futuro e glória no passado.

Gigante pela própria natureza,  
És belo, és forte, impávido colosso,  
E o teu futuro espelha essa grandeza.

Mas, se ergues da justiça a clava forte,  
Verás que um filho teu não foge à luta,  
Nem teme, quem te adora, a própria morte.

Terra adorada,  
Entre outras mil,  
És tu, Brasil,  
Ó Pátria amada!

Terra adorada,  
Entre outras mil,  
És tu, Brasil,  
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,  
Pátria amada,  
Brasil!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,  
Pátria amada,  
Brasil!



Concurso de poesias  
Brasil 200 anos  
de independência  
Lendo nossa história, escrevendo nosso futuro

## TERRA DA LIBERDADE

Somos frutos dos que partiram  
o mundo em diversas partes,  
e chamaram de algo seu,  
o que nunca os pertenceu!

Forçados a usar sua língua,  
Vestir sua gramática,  
Enquanto nos despiam  
De nossa cultura, de nosso "EU"!

Mas nenhum de teus filhos  
Fugiu à luta.  
Seus peitos e braços,  
Foram o escudo do Brasil!

E de um povo antes aprisionado  
E feito de escravo,  
Nasceu a terra da liberdade,  
O lar dos bravos.

Que nossa braveza  
Dure por milhares e milhares de anos,  
Até que o pedregulho se torne  
Uma grandiosa montanha!

E que os musgos para cobri-la façam seu melhor,  
Onde, dos mares do Leste,  
as vastas florestas  
Se estendem, nosso sangue e suor!

No mundo és única e sem igual,  
Protegida e amada,  
Nossa terra natal.  
E então, no escuro houve luz  
A mais brilhosa que em mais de mil;  
E assim, nascia a liberdade,  
No horizonte do Brasil!

*Alana Terra Scherer*

Vencedora Região Centro-Oeste  
Escola Municipal Professora Maria Eulália Vieira - Três Lagoas/MS



Este livro didático é um **bem reutilizável** da escola e deve ser **devolvido em bom estado** ao final do ano para uso de outra pessoa no **próximo** período letivo.

ISBN: 978-65-5763-234-5



9 786557 632345



0032P24060006MP