

BEÁ MEIRA • RAFAEL PRESTO
SILVIA SOTER • TAIANA MACHADO

MANUAL DO
PROFESSOR

COMPONENTE CURRICULAR: ARTE
ENSINO FUNDAMENTAL • ANOS FINAIS

MOSAICO

Arte

ANCESTRALIDADE



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.

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. O PNLD é um patrimônio de todos nós.

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

MOSAICO

Arte

ANCESTRALIDADE

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: Leve Soluções Editoriais Ltda.

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

Licenciamento de conteúdos de terceiros:
Leve Soluções Editoriais Ltda.

Ilustrações: Andrés Sandoval, Catarina Bessell e Joana Resek

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 : Ancestralidade : 9º 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 978-65-5763-239-0 (aluno)
ISBN 978-65-5763-240-6 (professor)

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

22-2443

CDD 372.5

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

2022

Código da obra CL 720136

CAE 802059 (AL) / 802060 (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

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

Orientações pedagógicas gerais	V	Flexibilização e autonomia do professor	LIII
Ensino Fundamental – Anos Finais	V	Com relação às linguagens artísticas	
Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental	V	Com relação aos capítulos	
O ensino de Arte	V	Com relação ao Caderno de Projetos	
As linguagens da arte nesta coleção	VIII	Educação integral	LIV
A linguagem artes visuais nos Anos Finais do Ensino Fundamental	VIII	Estudante protagonista da aprendizagem	LIV
O ensino das artes visuais nesta coleção		Culturas juvenis e projeto de vida	LVII
A linguagem dança nos Anos Finais do Ensino Fundamental	IX	Diferentes perfis de estudantes – respeito e diversidade nas escolas	LVIII
O ensino de dança nesta coleção		Avaliação em Arte	LX
A linguagem música nos Anos Finais do Ensino Fundamental	X	Avaliação formativa	LXI
O ensino de música nesta coleção		Avaliação diagnóstica	LXII
A linguagem teatro nos Anos Finais do Ensino Fundamental	XII	Avaliação processual	LXIII
O ensino de teatro nesta coleção		Avaliação coletiva	LXIII
Artes integradas nos Anos Finais do Ensino Fundamental	XIV	Avaliação individual e pasta digital	LXIII
O ensino das artes integradas nesta coleção		Avaliação de resultado	LXIV
Percursos teóricos e metodológicos nesta coleção	XVII	Crêterios de avaliação	LXV
Interculturalidade crítica	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		Museus, exposições, espetáculos, filmes e shows	LXVI
Música e interculturalidade		Indicações de livros, sites e vídeos	LXVII
Teatro e interculturalidade		Estrutura dos volumes e estratégias pedagógicas	LXVIII
Transdisciplinaridade	XXVIII	Organização da obra	LXVIII
Temas transdisciplinares nesta coleção	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
Práticas de pesquisa nos Anos Finais do Ensino Fundamental: noções introdutórias	XXXVIII	Sumário de todos os volumes.....	LXXIV
Revisão bibliográfica		Planos de desenvolvimento – 9º ano	LXXVI
Análise documental		Caderno da BNCC para consulta do professor	LXXXII
Construção e aplicação de questionários		Referências bibliográficas	LXXXVII
Estudo e recepção de obras de arte		Bibliografia comentada sobre arte-educação	LXXXVIII
Entrevistas		Orientações pedagógicas específicas	1
Observação, tomada de notas e elaboração de relatórios		Livro do Estudante – 9º ano – Início	1
Análise de mídias sociais		Introdução – A arte e a ancestralidade	10
Base Nacional Comum Curricular e esta coleção: intersecções e diálogos	XLIII	Capítulo 1 – Narrativas visuais	20
Interculturalidade, transdisciplinaridade e a BNCC	XLV	Capítulo 2 – Patrimônio cultural	38
A BNCC nesta coleção	XLVI	Capítulo 3 – Diálogo com o passado	62
O trabalho com as competências gerais e específicas e com as habilidades	XLVIII	Capítulo 4 – Performance	84
Pensamento criativo, científico e crítico	XLIX	Capítulo 5 – Ancestralidade em cena	102
Reflexões sobre a prática docente	XLIX	Capítulo 6 – Encenação teatral	122
O ensino de Arte na Educação Básica no Brasil	XLIX	Caderno de Projetos	144
O professor de Arte como mediador dos processos interculturais	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:

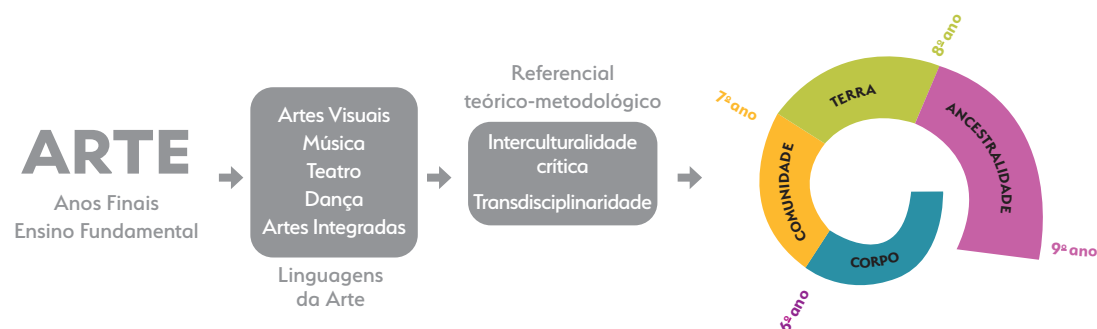
concepção que defende, para educação, o desenvolvimento pleno de todas as dimensões dos sujeitos, ao trabalhar suas potencialidades físicas, cognitivas, emocionais, estéticas, comunicativas e éticas.

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"> • Quem sou eu? • Quem é o outro? 	Indivíduo
7º ano	COMUNIDADE	Coletividade	Estimular práticas de convivência e cooperação, fomentando vínculos sociais.	<ul style="list-style-type: none"> • Como podemos aprender juntos? 	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"> • Como nos relacionamos com as outras espécies? 	Espécie
9º ano	ANCESTRALIDADE	Memória	Reconhecer e valorizar as diferenças e promover o diálogo intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> • De onde eu venho? • De onde vêm os que me rodeiam? 	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, propositalmente, 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 – Aprendendo 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 *mun*do 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**.

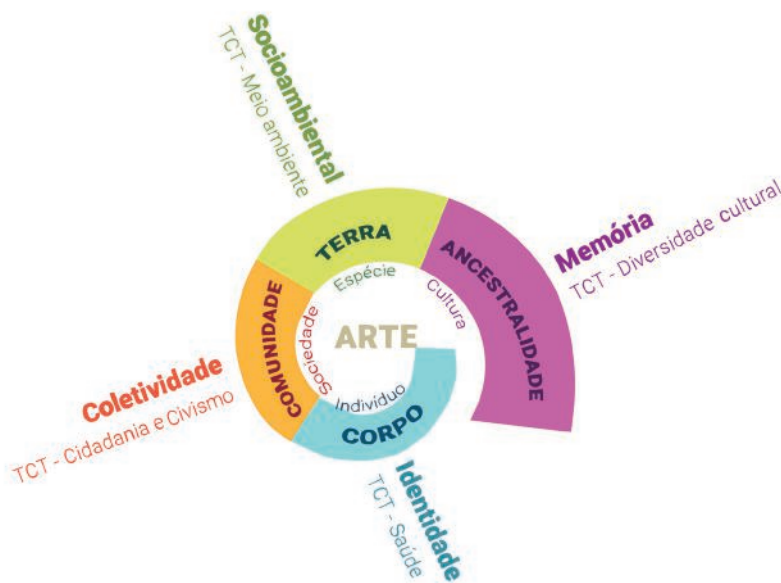
Pluriversalidade: integrar diversos modos de ver e conhecer nas formas de produzir conhecimento, reavaliando os enunciados do pensamento eurocêntrico, que é atravessado pelo sistema colonial que naturaliza o racismo.

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 Caque 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		Nossa 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			

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		Enfrentar o racismo	
2 – Patrimônio cultural			
3 – Diálogo com o passado			
4 – Performance			
5 – Ancestralidade em cena			
6 – Encenação teatral			

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:

Volume	Tema transdisciplinar Dimensão social	TCTs – Temas Contemporâneos Transversais
6º ano	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
7º ano	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
8º ano	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
9º ano	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^a 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 estudados;
- **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
6º ANO CORPO	DANÇA	Movimentos para uma dança de costura	Criação coreográfica: exploração de movimentos, tempos, pausas e repetições, composição da coreografia, ensaio e apresentação.
7º ANO COMUNIDADE	AUDIOVISUAL	Gêneros do cinema	Adaptar uma cena a um gênero cinematográfico: compreensão das características estéticas dos gêneros, roteiro, produção, direção, filmagem, edição e apresentação.
8º ANO TERRA	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.
9º ANO ANCESTRALIDADE	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 integrem 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.

Volume	Tema transdisciplinar	Capítulo	Linguagem	Projeto de linguagem
6º ano	CORPO	6 – Danças cênicas	DANÇA	Movimentos para uma dança de costura
7º ano	COMUNIDADE	4 – Audiovisual e comunidade	AUDIOVISUAL	Gêneros do cinema
8º ano	TERRA	6 – Instrumentos musicais	MÚSICA	Experiências vocais
9º ano	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:

6º ano CORPO Identidade	Seção	Artista/obra	Descrição	Linguagem
Introdução A arte e o corpo	Introdução Diferenças	Marcos Abranches <i>Corpo sobre tela</i>	Artista tem uma deficiência física decorrente de uma lesão cerebral.	Dança
Capítulo 3 A roupa e a arte	Painel 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
Capítulo 4 A poesia do corpo	Hora da troca 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
Capítulo 6 Danças cênicas	Painel Danças em cena	Giradança <i>Sem conservantes</i>	Companhia de dança que trabalha com corpos diferentes.	Dança

7º ano COMUNIDADE Coletividade	Seção	Artista/obra	Descrição	Linguagem
Capítulo 1 Aprendendo com as cidades	Mundo ao redor 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
Capítulo 4 Audiovisual e comunidade	Aproximando do tema O audiovisual e a internet	ClarinhaMar Influenciadora digital	Jovem com uma deficiência congênita, a paralisia cerebral.	Artes integradas
8º ano TERRA Relação socioambiental	Seção	Artista/obra	Descrição	Linguagem
Capítulo 2 Desenhar o futuro	Painel <i>Design para o futuro</i>	Judith Scott Esculturas	Artista com síndrome de <i>Down</i> .	Artes visuais
Capítulo 4 O encontro das artes pelo mundo	Aprender com os sentidos	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
Capítulo 5 Luz e som	Painel A luz e o som na arte	Hermeto Pascoal	Potencialização do sentido da audição para pessoas com pouca ou nenhuma visão.	Música
Projeto 1 Nossa Terra	Estação 1 Repertório: palavra, imagem e vídeo	Greta Thunberg <i>Se não mudarmos, estamos feridos</i> (vídeo)	Jovem diagnosticada com a síndrome de Asperger.	Artes integradas
9º ano ANCESTRALIDADE Memória	Seção	Artista/obra	Descrição	Linguagem
Capítulo 1 Narrativas visuais	Aproximando do tema 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
Para todos	<ul style="list-style-type: none"> Competência Específica de Linguagens 1 Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. 			
Avaliação diagnóstica ancorada na competência desenvolvida com o tema gerador transversal	<ul style="list-style-type: none"> Competência Geral 8 Autoconhecimento e autocuidado 	<ul style="list-style-type: none"> Competência Geral 9 Empatia e cooperação 	<ul style="list-style-type: none"> Competência Geral 7 Argumentação em relação aos direitos humanos e à consciência socioambiental 	<ul style="list-style-type: none"> Competência Geral 6 Valorizar e apropriar-se da diversidade de saberes e vivências culturais
Pontos para avaliação diagnóstica Atividade Mapa da Introdução	<ul style="list-style-type: none"> Autoconhecimento Autocuidado Saúde física Saúde emocional Identidade Lidar com emoções Eu e o outro Autocrítica 	<ul style="list-style-type: none"> Empatia Diálogo Cooperação Respeito Valorizar a diversidade Valorizar as culturas e os saberes Exercício da cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> Defesa dos direitos humanos Consciência socioambiental Consumo responsável Posicionamento ético em relação ao cuidado da vida 	<ul style="list-style-type: none"> Valorizar a diversidade Valorizar as matrizes culturais brasileiras Apropriar-se dos conhecimentos Relações com o mundo do trabalho Pensamento crítico

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:

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

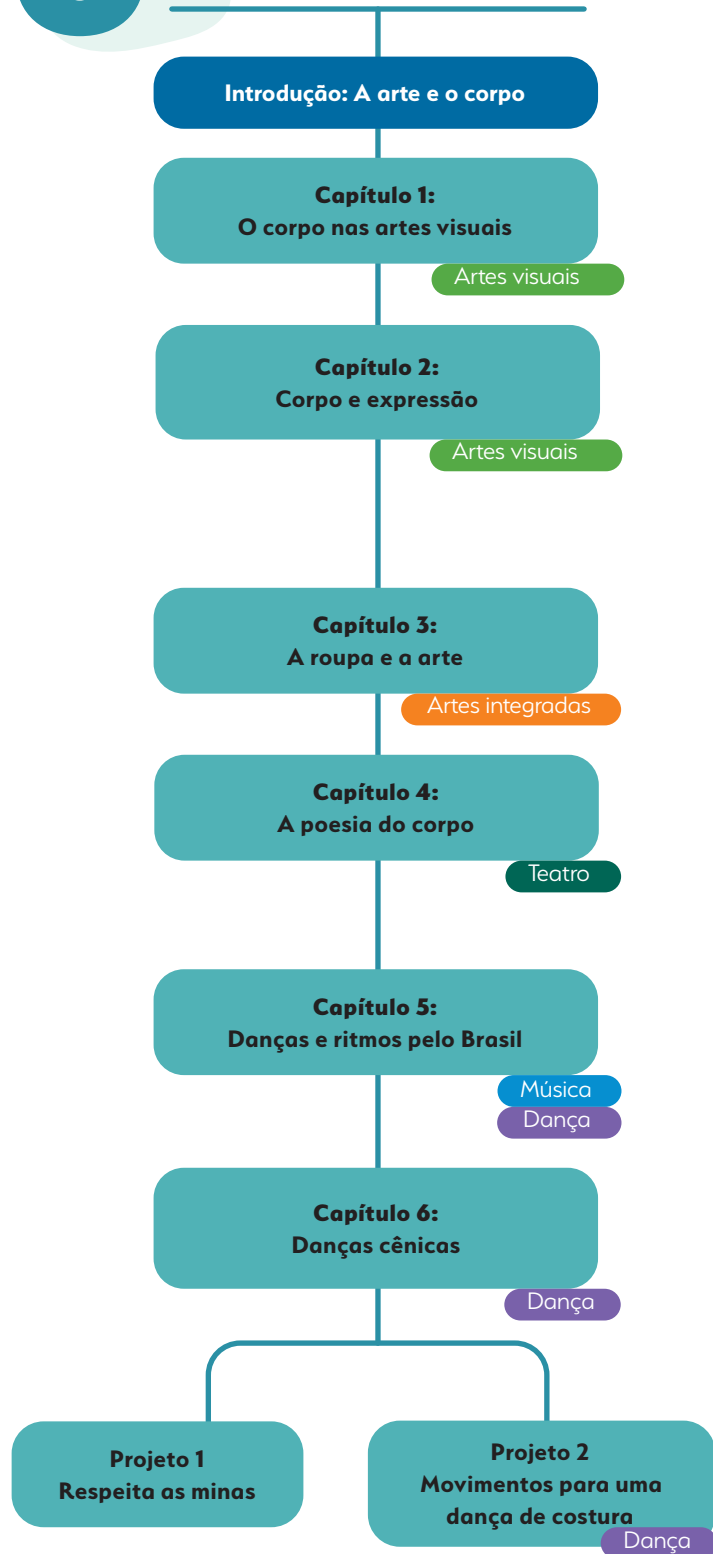
O teatro é a arte da presença e da efemeridade, que acontece através do encontro de corpo presente entre um ator ou uma atriz que representa diante de um público. Dessa forma, registros fotográficos tendem a não fornecer uma dimensão efetiva da potência da linguagem teatral, tornando essa complementação 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.

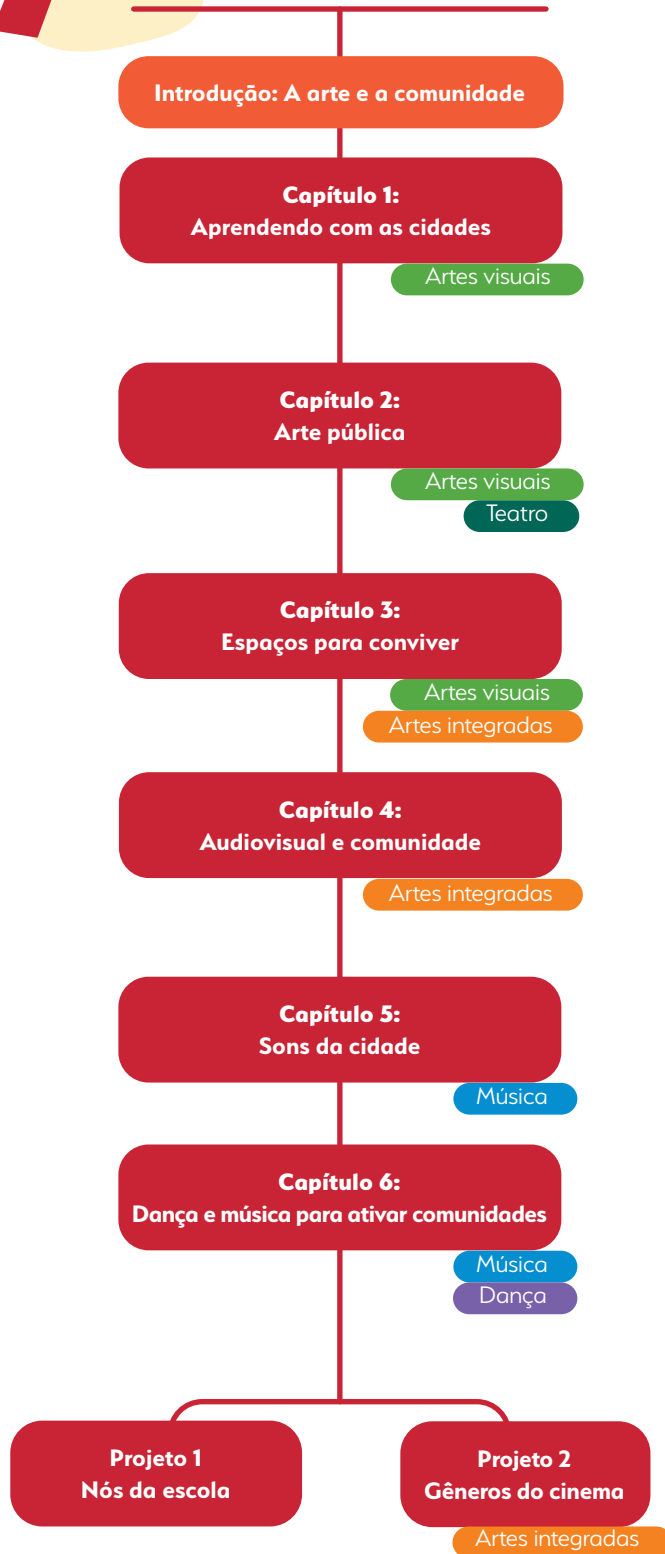
Na tabela a seguir, são apresentadas as indicações dos vídeos para o trabalho com teatro, em cada volume da coleção.

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

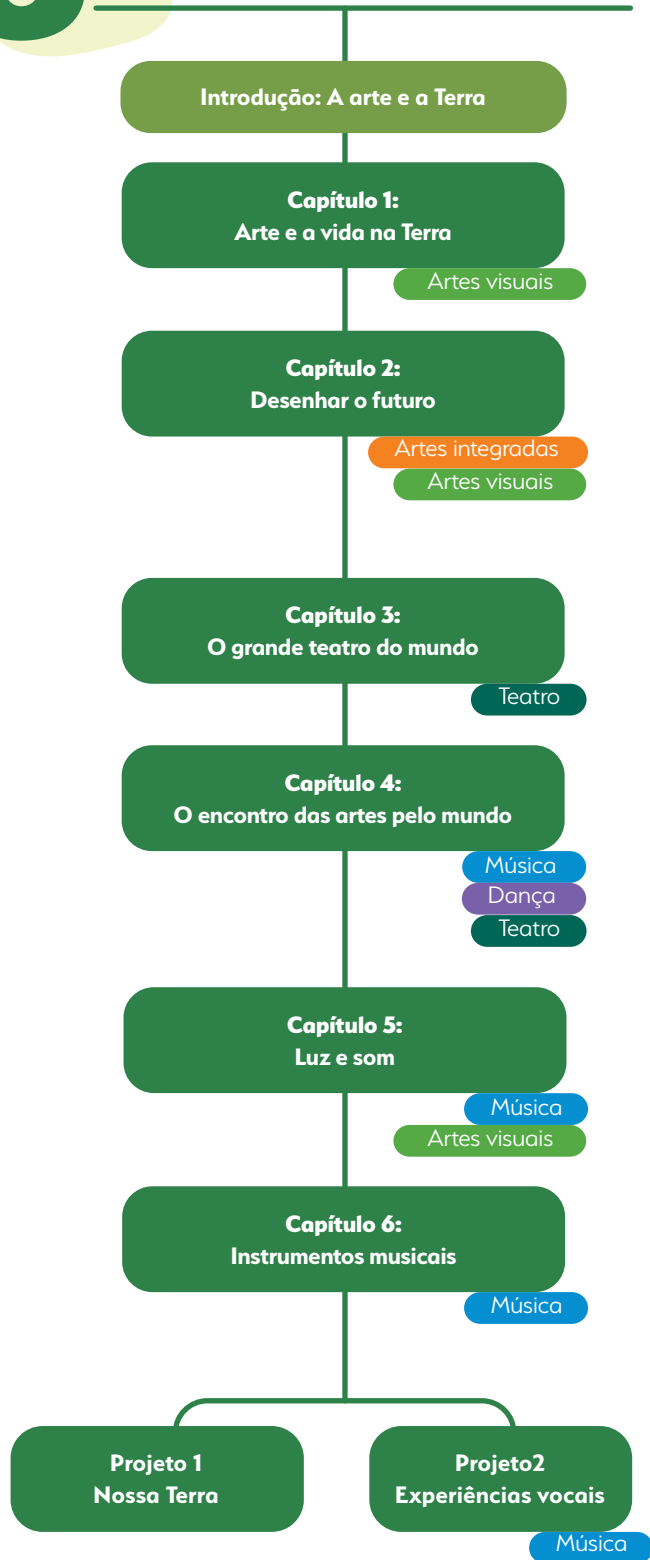
6 Corpo (Identidade)



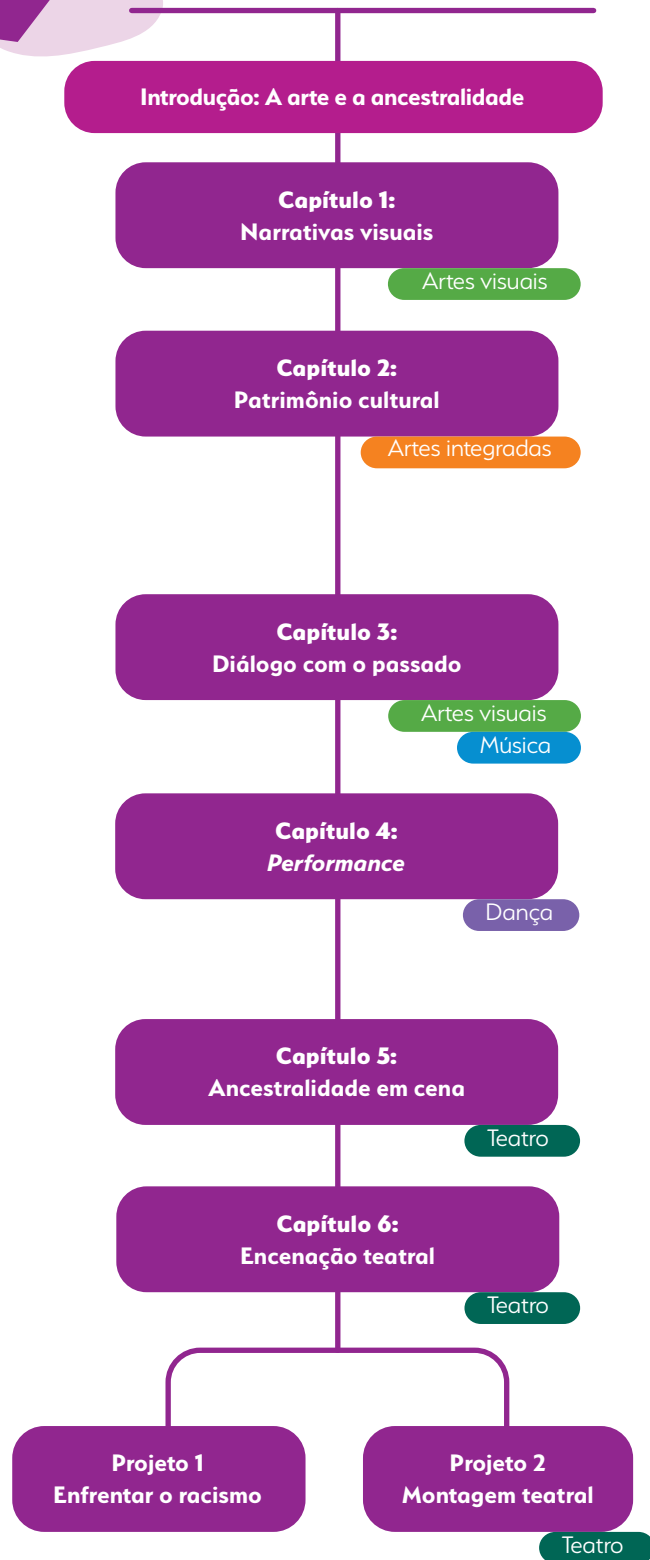
7 Comunidade (Coletividade)



8 Terra (Relação socioambiental)



9 Ancestralidade (Memória)



Planos de desenvolvimento – 9º 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 a ancestralidade	Artes Visuais Dança Música Teatro Artes Integradas	A relação entre a ancestralidade e a arte	<ul style="list-style-type: none"> Introduzir repertório artístico das variadas linguagens, em diversos tempos e territórios, apresentando conceitos e relações da arte com o corpo humano. Promover o autoconhecimento e a expressão da identidade do estudante.
			Capítulo 1 Narrativas visuais	Artes Visuais	Formas visuais de narrar histórias Texto e imagem para produzir mais significados Pintura ao longo da história História em quadrinhos Animações Pintura e memória Técnicas para contar histórias visualmente	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar o repertório dos estudantes nas artes visuais. Investigar variadas formas de narrar histórias visualmente. Pesquisar autores brasileiros e estrangeiros de histórias em quadrinhos. Analisar e debater a capacidade da arte de captar a memória de forma poética. Analisar técnicas de narrar histórias com desenhos e palavras. Experienciar a produção de uma HQ. Realizar uma pintura usando materiais opcionais para captar um instante do cotidiano.
			Capítulo 2 Patrimônio cultural	Artes Integradas	Definição de Patrimônio Cultural Arqueologia Patrimônio construído Patrimônio Imaterial Pesquisa sobre Patrimônio Cultural brasileiro Conceito de defeso cultural Coleções e acervos A disputa sobre bens sequestrados durante a colonização Variação no <i>status</i> de um bem cultural ao longo do tempo: proibição, repressão, institucionalização, preservação Acervos digitais Curadoria Oralidade Notação musical	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar o repertório dos estudantes sobre Patrimônio Cultural, especialmente o brasileiro. Investigar os órgãos públicos voltados para a preservação cultural. Pesquisar bens culturais reconhecidos e preservados pelas instituições no Brasil. Analisar e debater variadas formas de coleções e seus significados. Analisar, questionar e debater as ações de disputas geopolíticas patrimoniais. Analisar, questionar e debater as disputas entre culturas ao longo do tempo. Investigar no mundo do trabalho ações ligadas à preservação cultural: acervos digitais, curadoria, registro e notação musical. Experienciar a prática de reunir uma coleção. Experienciar a realização de uma curadoria. Experimentar a composição e o registro musical.

	Sugestões metodológicas	Usos deste material didático		Estratégias pedagógicas	Parâmetros de avaliação
	<ul style="list-style-type: none"> 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. Ao final, promover a atividade prática Mapa da ancestralidade. 	Introdução do volume O corpo e a arte	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de obras e manifestações artísticas Debate coletivo Contextualização temática: ancestralidade 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade de leitura e pensamento crítico Participação nas conversas coletivas Interesse/curiosidade estética
		Mapa da ancestralidade	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho individual explorando a dimensão da criação e da expressão 	<ul style="list-style-type: none"> Diagnóstico: repertório, autoconhecimento e processos de criação em artes visuais
	<ul style="list-style-type: none"> 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. Solicitar aos estudantes a leitura dos temas da seção Painel. Debater e complementar as informações, se necessário. Ao final, promover a atividade prática da seção Painel. Solicitar a leitura do texto do artista e reflexão em grupo da seção Conversa de artista. 	Abertura do capítulo Painel Conversa de artista	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> Atividade de estesia e reflexão Leitura de obras e manifestações artísticas, elaboração de crítica Contextualização temática: a memória Ensaio prático, experimentação e expressão Leitura de texto e reflexão em grupo Fruição de obras e organização dos grupos para a pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> Participação e concentração Interesse pela ampliação de seu próprio repertório Capacidade de leitura e pensamento crítico Apreensão de elementos estéticos e técnicos Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa
	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar a leitura dos textos da seção Mundo ao redor, promovendo acesso aos <i>links</i> sugeridos. Organizar grupos para o trabalho de pesquisa sugerida. Orientar as pesquisas e organizar as apresentações. Promover e mediar o debate proposto na seção Hora da troca. 	Mundo ao redor Hora da troca	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa e apresentação dos resultados Reflexão, debate e troca intercultural Leitura de texto para apreensão de conceitos das narrativas com quadrinhos 	<ul style="list-style-type: none"> Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa Interesse/curiosidade estética Participação nas conversas coletivas
	<ul style="list-style-type: none"> Sugerir a leitura da seção Teoria e técnica antes da realização das Atividades propostas. Organizar, orientar e promover as atividades de customização e concepção de um adereço. Encerrar o capítulo com a avaliação coletiva dos trabalhos. 	Teoria e técnica Atividades Avaliação coletiva	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> Atividade de criação, expressão e experimentação com narração e memória Avaliação coletiva 	<ul style="list-style-type: none"> Participação nas atividades práticas Desenvolvimento de processos de criação em artes visuais Pensamento criativo Participação nas conversas coletivas
	<ul style="list-style-type: none"> 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. Solicitar aos estudantes a leitura dos temas da seção Painel. Debater e complementar as informações, se necessário. Ao final, promover a atividade de pesquisa da seção Painel. Solicitar a leitura do texto dos artistas e reflexão em grupo da seção Conversa de artista. 	Abertura do capítulo Painel Conversa de artista	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> Atividade de estesia e reflexão Leitura de obras e manifestações artísticas, elaboração de crítica Contextualização temática: a memória compartilhada Pesquisa de bens culturais imateriais Leitura de texto e reflexão em grupo Fruição de obras e organização dos grupos para pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> Participação e concentração Interesse pela ampliação de seu próprio repertório Capacidade de leitura e pensamento crítico Apreensão de elementos estéticos e técnicos Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa
	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar a leitura dos textos da seção Mundo ao redor, promovendo acesso aos <i>links</i> sugeridos. Organizar grupos para o trabalho de pesquisa sugerida. Orientar as pesquisas e organizar as apresentações. Promover e mediar o debate proposto na seção Hora da troca. 	Mundo ao redor Hora da troca	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa de acervos e apresentação dos resultados Reflexão, crítica, debate e troca intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa Interesse/curiosidade estética Participação nas conversas coletivas
	<ul style="list-style-type: none"> Sugerir a leitura da seção Teoria e técnica antes da realização das Atividades propostas. Organizar, orientar e promover as atividades de curadoria, curadoria e composição e registro musical. Encerrar o capítulo com a avaliação coletiva dos trabalhos. 	Teoria e técnica Atividades Avaliação coletiva	2 semanas	<ul style="list-style-type: none"> Atividade de criação, expressão e experimentação com curadoria e colecionismo Experienciar a prática de composição e registro musical Avaliação coletiva 	<ul style="list-style-type: none"> Participação nas atividades práticas Desenvolvimento de processos de criação em artes visuais e música Pensamento criativo Participação nas conversas coletivas

Sem.	Trim.	Bim.	Capítulos/ Projetos	Unidades temáticas	Temas	Objetivos	
1º semestre	1º trimestre	2ª bimestre	Capítulo 3 Diálogo com o passado	Artes Visuais Música	Memória Diálogo cultural ao longo do tempo Modernismo no Brasil Antropofagia Cultura afrodescendente Tropicália Cultura sertaneja Arte Indígena Contemporânea (AIC) Mito de Macunaima Instalação Crítica de cultura	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar o repertório dos estudantes as artes visuais e na música. Explorar e investigar a história da cultura brasileira. Pesquisar os movimentos culturais, seus discursos e formas de difundir e circular ideias estéticas. Analisar o conceito de instalação. O papel da crítica no diálogo com a arte. Experienciar o processo de criação de uma instalação. Conceber uma crítica musical por meio da linguagem verbal. 	
			2º trimestre	Capítulo 4 <i>Performance</i>	Dança	<i>Performance</i> como arte viva Distintas manifestações de <i>performance</i> <i>Performance</i> e política <i>Performance</i> e festas e ritos da comunidade <i>Performance</i> e os gestos cotidianos <i>Performance</i> e interculturalidade Documentação de uma <i>performance</i>	<ul style="list-style-type: none"> Promover reflexões e debates sobre distintas concepções de <i>performance</i>. Ampliar o repertório dos estudantes sobre artistas e coletivos, brasileiros e estrangeiros, que realizam <i>performances</i>. Oferecer ferramentas para reflexão e leitura de <i>performances</i>. Estimular a prática criativa da <i>performance</i> e do trabalho coletivo.
2º semestre	3ª bimestre	3ª bimestre	Capítulo 5 Ancestralidade em cena	Teatro	Teatro, identidade e cultivo da memória Ancestralidade e pertencimento Antepassados, vida comunitária e saberes da cultura oral	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar o repertório dos estudantes no teatro. Investigar a linguagem do teatro, relacionando a prática teatral com pertencimento e cultivo da memória. Apreciar e contextualizar formas de produções teatrais que levam à cena mitos, saberes e expressões de culturas que se relacionam com a perspectiva de saberes ancestrais. Promover a expressão teatral por meio de improvisos relacionados à ancestralidade de cada estudante. 	

	Sugestões metodológicas	Usos deste material didático	Estratégias pedagógicas	Parâmetros de avaliação
	<ul style="list-style-type: none"> 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. Solicitar aos estudantes a leitura dos temas da seção Painel. Debater e complementar as informações, se necessário. Ao final, promover a atividade prática da seção Painel. Solicitar a leitura do texto do artista e reflexão em grupo da seção Conversa de artista. 	Abertura do capítulo Painel Conversa de artista	1 semana <ul style="list-style-type: none"> Atividade de estesia e reflexão Leitura de obras e manifestações artísticas, elaboração de crítica Contextualização temática: a história da cultura Ensaio prático, experimentação e expressão Leitura de texto e reflexão em grupo Fruição de obras e divisão de grupo para pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> Participação e concentração Interesse pela ampliação de seu próprio repertório Capacidade de leitura e pensamento crítico Apreensão de elementos estéticos e técnicos Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa
	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar a leitura dos textos da seção Mundo ao redor, promovendo acesso aos <i>links</i> sugeridos. Organizar grupos para trabalho de pesquisa sugerida. Orientar as pesquisas e organizar as apresentações. Promover e mediar o debate proposto na seção Hora da troca. 	Mundo ao redor Hora da troca	1 semana <ul style="list-style-type: none"> Pesquisa e apresentação dos resultados Reflexão, debate e troca intercultural Leitura de texto para apreensão de conceitos sobre instalação e do papel da crítica na cultura 	<ul style="list-style-type: none"> Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa Interesse/curiosidade estética Participação nas conversas coletivas
	<ul style="list-style-type: none"> Sugerir a leitura da seção Teoria e técnica antes da realização dos Atividades propostas. Organizar, orientar e promover as atividades de criação de uma instalação e de escrever uma crítica musical. Encerrar o capítulo com a avaliação coletiva dos trabalhos. 	Teoria e técnica Atividades Avaliação coletiva	2 semanas <ul style="list-style-type: none"> Atividade de criação, expressão e experimentação com narração e memória Avaliação coletiva 	<ul style="list-style-type: none"> Participação nas atividades práticas Desenvolvimento de processos de criação em artes visuais e música Pensamento criativo Participação nas conversas coletivas
	<ul style="list-style-type: none"> 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. Solicitar aos estudantes a leitura dos temas da seção Painel. Debater e complementar as informações, se necessário. Ao final, promover a atividade prática da seção Painel. Solicitar a leitura do texto do artista e reflexão em grupo da seção Conversa de artista. 	Abertura do capítulo Painel Conversa de artista	1 semana <ul style="list-style-type: none"> Leitura de textos, experimentação de práticas coletivas de <i>performance</i> Atividade de estesia e reflexão Leitura e análise de <i>performances</i> Contextualização temática: <i>performance</i> e política Reflexões coletivas por meio de debates Leitura de texto e reflexão em grupo Fruição de obras e divisão de grupo para pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> Participação nas atividades práticas, nas propostas e nos debates coletivos Interesse pela ampliação de seu próprio repertório Capacidade de leitura e pensamento crítico Apreensão de elementos estéticos e técnicos Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa
	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar a leitura dos textos da seção Mundo ao redor, promovendo acesso aos <i>links</i> sugeridos. Organizar grupos para o trabalho de pesquisa sugerida. Orientar as pesquisas e organizar as apresentações. Promover e mediar o debate proposto na seção Hora da troca. 	Mundo ao redor Hora da troca	1 semana <ul style="list-style-type: none"> Pesquisa e apresentação dos resultados Reflexão, debate e troca intercultural Leitura de texto para apreensão de conceitos sobre <i>performance</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa Interesse/curiosidade estética Participação nas conversas coletivas
	<ul style="list-style-type: none"> Sugerir leitura da seção Teoria e técnica antes da realização dos Atividades propostas. Organizar, orientar e promover as atividades de <i>performance</i> e de documentação e registro. Encerrar o capítulo com a avaliação coletiva dos trabalhos. 	Teoria e técnica Atividades Avaliação coletiva	2 semanas <ul style="list-style-type: none"> Atividade de criação, expressão e experimentação com <i>performance</i> Avaliação coletiva 	<ul style="list-style-type: none"> Participação nas atividades práticas Desenvolvimento de processos de criação em artes visuais e música Pensamento criativo Participação nas conversas coletivas
	<ul style="list-style-type: none"> 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. Solicitar aos estudantes a leitura dos temas da seção Painel. Debater e complementar as informações, se necessário. Ao final, promover a atividade prática da seção Painel, realizando uma cena teatral a partir de conversas e objetos sobre a ancestralidade de cada estudante. Solicitar a leitura do texto do artista e a reflexão em grupo da seção Conversa de artista. 	Abertura do capítulo Painel Conversa de artista	1 semana <ul style="list-style-type: none"> Atividade de estesia e reflexão Leitura de obras e manifestações teatrais Contextualização temática: ancestralidade e teatro Ensaio prático, experimentação e expressão 	<ul style="list-style-type: none"> Participação e concentração Interesse pela ampliação de seu repertório em teatro e dos conhecimentos sobre a própria história Capacidade de leitura e pensamento crítico Apreensão de elementos estéticos e técnicos na relação entre teatro, ancestralidade e memória Disposição para o improviso e a contação de histórias
	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar a leitura dos textos da seção Mundo ao redor, promovendo acesso aos <i>links</i> sugeridos. Organizar grupos para o trabalho de pesquisa sugerida, investigando manifestações de teatro e ancestralidade ao redor do mundo. Orientar as pesquisas e organizar as apresentações. Promover e mediar o debate proposto na seção Hora da troca, refletindo sobre comunidade, arte e vida. 	Mundo ao redor Hora da troca	1 semana <ul style="list-style-type: none"> Leitura de texto e reflexão em grupo Fruição de obras e organização dos grupos para pesquisa Pesquisa e apresentação dos resultados Reflexão, debate e troca intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa Interesse/curiosidade estética Participação nas conversas e experimentações cênicas coletivas

Sem.	Trim.	Bim.	Capítulos/ Projetos	Unidades temáticas	Temas	Objetivos	
2º semestre	2º trimestre	3ª bimestre	Capítulo 6 Encenação teatral	Teatro	Conceito de encenação teatral e criação coletiva Diferentes áreas de criação: interpretação, cenografia, sonoplastia, iluminação, figurino Teatro de grupo Teatro em espaços alternativos	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar o repertório dos estudantes no teatro, investigando o conceito de encenação teatral com suas diferentes áreas de criação: interpretação, cenografia, sonoplastia, iluminação e figurinos. Pesquisar diferentes formas de manifestações teatrais, compreendendo a forma de teatro de grupo e o uso de espaços não convencionais. Investigar a cenografia e o figurino por meio de um projeto de encenação. Experienciar a composição de atmosferas expressivas através da mobilização da iluminação e da sonoplastia. 	
			Projeto 1 Enfrentar o racismo	Artes Visuais Dança Música Teatro Artes Integradas	Formas de pensar e expressar esteticamente, em um projeto colaborativo, o enfrentamento de todas as formas do racismo Arte para promover mudanças e consciência social e política	<ul style="list-style-type: none"> Introduzir repertório artístico das variadas linguagens, em diversos tempos e territórios, apresentando visões críticas sobre a presença do racismo na sociedade brasileira. Promover consciência sobre a luta cotidiana contra o racismo. Oportunizar o trabalho colaborativo, a autonomia, a iniciativa e a consciência política e socioambiental. 	
	3º trimestre	4ª bimestre	Projeto 2 Montagem teatral	Teatro	Processos de pesquisa e criação colaborativa através de uma dramaturgia teatral	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver um processo de criação coletiva e colaborativa de uma peça de teatro. Elaborar uma encenação teatral a partir de uma dramaturgia escolhida coletivamente. Estimular a experimentação com a linguagem teatral, explorando suas múltiplas áreas de criação. Desenvolver a capacidade de trabalho em grupo por meio da criação teatral. Explorar os expedientes de jogos e improvisos teatrais para a elaboração de uma encenação. 	

	Sugestões metodológicas	Usos deste material didático	Estratégias pedagógicas	Parâmetros de avaliação	
	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e contextualização da seção Teoria e técnica, explorando os múltiplos significados da ancestralidade e sua relação com a linguagem teatral. Organizar, orientar e promover as atividades, realizando um improviso com personagens inspirados nos antepassados dos estudantes. Encerrar o capítulo com a avaliação coletiva dos trabalhos, refletindo sobre os processos de criação da turma a partir do encontro dos personagens ancestrais. 	Teoria e técnica Atividades Avaliação coletiva	2 semanas	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de texto para apreensão de conceitos, refletindo sobre ancestralidade, teatro, saberes e culturas dos antepassados Atividade de criação e expressão com base na investigação dos antepassados por meio da linguagem teatral Avaliação coletiva 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento de processos de criação em teatro, especificamente na relação entre memória, ancestralidade e teatro Participação nas conversas coletivas
	<ul style="list-style-type: none"> 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. Solicitar aos estudantes a leitura dos temas da seção Painel. Debater e complementar as informações, se necessário. Ao final promover a atividade prática da seção Painel, realizando dois jogos teatrais do campo da mímica. Solicitar a leitura do texto do artista e reflexão em grupo da seção Conversa de artista. 	Abertura do capítulo Painel Conversa de artista	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> Atividade de estesia e reflexão Leitura de obras e manifestações teatrais Contextualização temática: encenação teatral Ensaio prático, experimentação e expressão 	<ul style="list-style-type: none"> Participação e concentração Interesse pela ampliação de seu próprio repertório em teatro Capacidade de leitura e pensamento crítico Apreensão de elementos estéticos e técnicos do campo da encenação teatral Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa
	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar a leitura dos textos da seção Mundo ao redor, promovendo acesso aos <i>links</i> sugeridos. Organizar grupos para o trabalho de pesquisa sugerida, investigando manifestações da mímica e a expressividade do corpo no cotidiano. Orientar as pesquisas e organizar as apresentações. Promover e mediar o debate proposto na seção Hora da troca, refletindo sobre a condição expressiva única que cada corpo carrega. 	Mundo ao redor Hora da troca	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de texto e reflexão em grupo Fruição de obras e divisão de grupo para pesquisa Pesquisa e apresentação dos resultados Reflexão, debate e troca intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa Interesse/curiosidade estética Participação nas conversas e experimentações cênicas coletivas
	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e contextualização da seção Teoria e técnica, investigando os elementos da encenação teatral e as áreas de criação de cenografia, figurino, iluminação e sonoplastia. Organizar, orientar e promover as atividades, realizando um projeto de cenografia e figurino e uma experimentação de atmosfera teatral através da iluminação e da sonoplastia. Encerrar o capítulo com a avaliação coletiva dos trabalhos, refletindo sobre o conceito de encenação teatral e as múltiplas áreas de criação do teatro. 	Teoria e técnica Atividades Avaliação coletiva	2 semanas	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de texto para apreensão de conceitos, investigando as áreas de criação da encenação teatral Atividade de criação e expressão através de projeto de cenografia e figurinos; atividade prática com iluminação e sonoplastia Avaliação coletiva 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento de processos de criação em teatro, explorando diferentes áreas de criação Participação nas conversas coletivas Pensamento criativo
	<ul style="list-style-type: none"> Promover o uso de metodologia ativa no desenvolvimento do projeto. Solicitar aos estudantes reflexão sobre o tema do projeto. Conduzir a atividade coletiva de sensibilização. Mediar debate sobre as perguntas disparadoras. 	1º Passo 2º Passo 3º Passo	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> Reflexão e troca intercultural Contextualização temática: enfrentamento do racismo Atividade de estesia e reflexão Pesquisa e apresentação dos resultados 	<ul style="list-style-type: none"> Interesse, participação e concentração Curiosidade estética e engajamento
	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar aos estudantes a busca de referências visuais, musicais, verbais e corporais. Solicitar aos estudantes a leitura dos textos e a apreciação das imagens da Estação 1. Solicitar aos estudantes a leitura dos textos e a apreciação das imagens da Estação 2. Ajudar os estudantes a se organizar em grupos. Promover os debates e o entrosamento dos grupos. 	Estação 1 Estação 2 4º Passo	1 semana	<ul style="list-style-type: none"> Leitura, reflexão e elaboração de crítica Leitura de obras, audição de música e áudios e apreciação de manifestações artísticas Auto-organização e debate intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade de leitura e pensamento crítico Apreensão de elementos estéticos e técnicos Disposição para o trabalho em grupo, atitude colaborativa
	<ul style="list-style-type: none"> Orientar os grupos sobre as ferramentas de trabalho. Solicitar aos estudantes a leitura dos textos e a apreciação das imagens e dos <i>links</i> do repertório das variadas linguagens. Ajudar os estudantes a conceber suas próprias trilhas inspirados nas trilhas sugeridas. Promover atividade de troca e avaliação dos projetos entre os grupos. Orientar e incentivar os grupos nos caminhos de finalização dos projetos. Organizar com os estudantes as apresentações. Promover os debates de avaliação coletiva dos projetos. 	Estação 3 5º Passo 6º Passo 7º Passo Estação 4 8º Passo 9º Passo	2 semanas	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de instruções Trabalho em grupo de pesquisa Leitura de textos e fruição de obras Avaliação coletiva do processo Trabalho colaborativo Avaliação coletiva final 	<ul style="list-style-type: none"> Concepção de processos criativos em variadas linguagens Participação nas atividades práticas Atitude colaborativa Pensamento criativo Pensamento crítico
	<ul style="list-style-type: none"> Conduzir os estudantes pelas etapas previstas e descritas no projeto, explorando cada uma de acordo com a necessidade do grupo. 	Introdução Parte 1 Parte 2 Parte 3 Parte 4	4 semanas	<ul style="list-style-type: none"> Leitura crítica de dramaturgia para escolha coletiva do tema da montagem Processo de criação em grupo a partir de jogos teatrais e áreas de criação Dinâmicas de ensaio Apresentação das cenas teatrais desenvolvidas 	<ul style="list-style-type: none"> Participação na escolha da dramaturgia que será montada pela turma Colaboração no trabalho coletivo das diferentes etapas da encenação teatral Presença e disposição nos ensaios e na apresentação final

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>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p> <p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.</p> <p>2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.</p> <p>3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</p> <p>4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.</p> <p>5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>	<p>1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.</p> <p>2. Compreender as relações entre as linguagens da arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.</p> <p>3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.</p> <p>4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, resignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.</p> <p>5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.</p> <p>6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.</p> <p>7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.</p>



Competências da Base Nacional Comum Curricular

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

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

As habilidades de Arte na BNCC

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Música	Contextos e práticas	<p>(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p>(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.</p> <p>(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.</p> <p>(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.</p>
	Elementos da linguagem	<p>(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (<i>games</i> e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.</p>
	Materialidades	<p>(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.</p>
	Notação e registro musical	<p>(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.</p>
	Processos de criação	<p>(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, <i>jingles</i>, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.</p>
Teatro	Contextos e práticas	<p>(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.</p> <p>(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.</p>
	Elementos da linguagem	<p>(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.</p>
	Processos de criação	<p>(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.</p> <p>(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.</p> <p>(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.</p> <p>(EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.</p>

As habilidades de Arte na BNCC

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

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, Thais 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 atoraldade 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-cjfmrlsv06s101ph9zj5prbs.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. 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. 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.). *Currículos, 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://31reuniao.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 teatrasta 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 Flavio 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: Papyrus, 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 Sylvania 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

ANCESTRALIDADE

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

Iconografia e tratamento de imagens: Leve Soluções Editoriais Ltda.

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 e Joana Resek

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 : Ancestralidade : 9º 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 978-65-5763-239-0 (aluno)
ISBN 978-65-5763-240-6 (professor)

1. Arte (Ensino fundamental - Anos finais) I. Meira, Beá
22-2443 CDD 372.5

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

2022

Código da obra CL 720136

CAE 802059 (AL) / 802060 (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. Colocamos-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 aplicadas 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

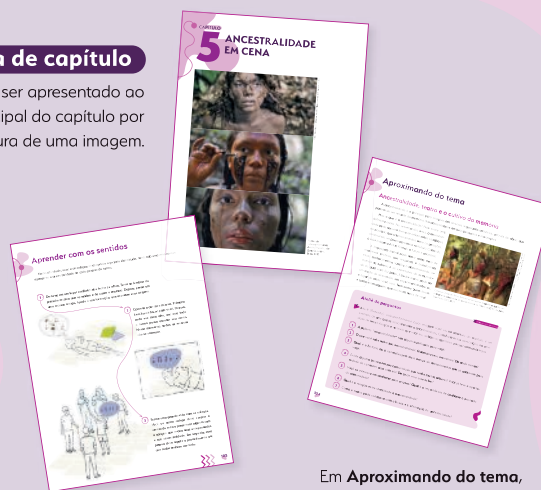
Você vai observar obras de diferentes épocas e culturas, que introduzem o tema do volume.



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.

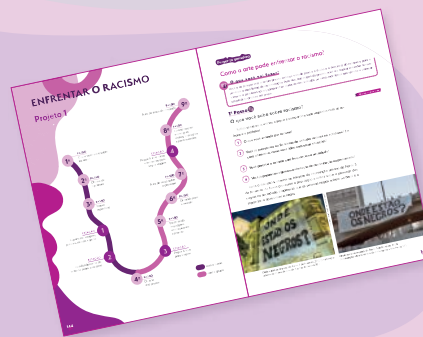
Aproximação do tema e sensibilização

PROJETOS 1 e 2

Enfrentar o racismo

Projeto 1

Você vai refletir sobre o racismo e as formas de combatê-lo e vai fazer um produto artístico em grupo.





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

Montagem teatral

Projeto 2

Você vai fazer um projeto de montagem teatral fundamentada em exercícios de interpretação e concepção cênica.



Sumário

INTRODUÇÃO

A ARTE E A ANCESTRALIDADE, 10

- 12** Passado remoto
- 13** Tradição e reinvenção
- 13** Festas
- 14** Devoções
- 14** Você sabe brincar?
- 15** Identidade
- 15** Intercâmbios e trocas culturais
- 16** Símbolos
- 16** Quem conta a história?
- 17** Saber feminino
- 17** Rituais que desafiam
- 18** Reconstrução da memória
- 19** Culinária
- 19** Mapa da ancestralidade

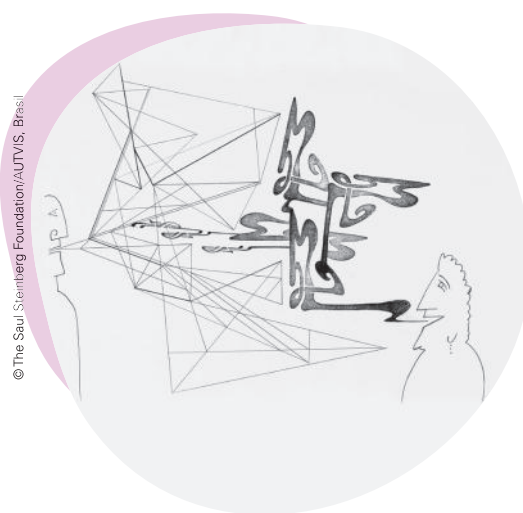
CAPÍTULO

1 NARRATIVAS VISUAIS, 20

- 21** Aprender com os sentidos
- 22** Aproximando do tema
Contar histórias e enviar mensagens, 22
Ateliê de perguntas, 22
- 23** Painel
Imagens que contam histórias, 23
- 29** Conversa de artista
Arjan Martins, 29
- 30** Mundo ao redor
Histórias em quadrinhos contemporâneas, 30
- 32** Hora da troca
Memória e poética do cotidiano, 32
- 34** Teoria e técnica
Como fazer histórias em quadrinhos, 34
- 36** Atividades
Uma história em quadrinhos, 36
Um retrato cotidiano, 37



STEPHANE DE SAKUTIN/AFP/Getty Images



© The Saul Steinberg Foundation/AUTV/S, Brasil

CAPÍTULO

2 PATRIMÔNIO CULTURAL, 38

- 39 Aprender com os sentidos**
- 40 Aproximando do tema**
Patrimônio e a cultura compartilhada, 40
Ateliê de perguntas, 40
- 41 Painei**
Patrimônio material e imaterial, 41
- 48 Conversa de artista**
Niède Guidon – Patrimônio material, 48
Gilberto Gil – Patrimônio imaterial, 49
- 50 Mundo ao redor**
Coleções, 50
- 52 Hora da troca**
Coleções de bens saqueados – Patrimônio material, 52
Proibição ou preservação – Patrimônio imaterial, 54
- 56 Teoria e técnica**
Acervos digitais, 56
Curadoria, 57
Oralidade e escrita, 58
- 60 Atividades**
A curadoria de uma exposição, 60
Sua coleção, 61
Recriando e escrevendo música, 61



Maurício de Paiva/Armazém antiga

CAPÍTULO

3 DIÁLOGO COM O PASSADO, 62

- 63 Aprender com os sentidos**
- 64 Aproximando do tema**
Olhar para o passado, 64
Ateliê de perguntas, 65
- 66 Painei**
A arte e a História, 66
- 75 Conversa de artista**
Gal Costa, 75
- 76 Mundo ao redor**
Movimentos culturais, 76
- 78 Hora da troca**
Modos de difundir ideias estéticas, 78
- 80 Teoria e técnica**
Instalação, 80
Pensar a arte, 81
- 82 Atividades**
Instalação e memória, 82
Crítica de música para revista, 83



Regina Vater/Arquivo da fotógrafa

CAPÍTULO

4 PERFORMANCE, 84

- 85** Aprender com os sentidos
- 86** Aproximando do tema
Performance: arte e vida, 86
Ateliê de perguntas, 86
- 87** Painel
O que é performance?, 87
- 93** Conversa de artista
Eleonora Fabião, 93
- 94** Mundo ao redor
A performance e os gestos de cada dia, 94
- 96** Hora da troca
Performance, política e diversidade, 96
- 98** Teoria e técnica
Performance, 98
- 100** Atividades
Performance, 100

CAPÍTULO

5 ANCESTRALIDADE EM CENA, 102

- 103** Aprender com os sentidos
- 104** Aproximando do tema
Ancestralidade, teatro e o cultivo da memória, 104
Ateliê de perguntas, 104
- 105** Painel
Teatro e ancestralidade, 105
- 111** Conversa de artista
TePI – Teatro e os Povos Indígenas, 111
- 112** Mundo ao redor
Teatro e ancestralidade pelo mundo, 112
- 115** Hora da troca
Comunidade, arte e vida, 115
- 118** Teoria e técnica
Ancestralidade e seus significados, 118
- 119** Atividades
Encontro de ancestralidades, 119
Um personagem antepassado, 119
Os personagens ancestrais se encontram, 120



Guto Muniz/Arquivo do fotógrafo

Artista: Zahy Guajajara/Diretora: Mariana Villas-Bôas/Fotógrafo: Leandro Pagliaro



CAPÍTULO

6 ENCENAÇÃO TEATRAL, 122

123 Aprender com os sentidos

124 Aproximando do tema

Encenação teatral e criação coletiva, 124
Ateliê de perguntas, 124

125 Painel

A linguagem da encenação, 125

133 Conversa de artista

Plínio Marcos, 133

134 Mundo ao redor

Teatro independente no Brasil, 134

136 Hora da troca

Espaços não convencionais, 136

138 Teoria e técnica

Elementos da encenação teatral, 138

140 Atividades

Projeto de cenografia e figurino, 140
Experimento de sonoplastia e iluminação, 141



Imagens: Mylena Sousa/Arquivo da fotógrafa

CADERNO DE PROJETOS, 142

144 ENFRENTAR O RACISMO PROJETO 1

166 MONTAGEM TEATRAL PROJETO 2

178 Textos teatrais

201 Explore também

203 Referências bibliográficas comentadas

204 Faixas de áudio e vídeo

Andrés Sandoval/Arquivo da editora



A ARTE E A ANCESTRALIDADE

Competências da BNCC nesta introdução

- Gerais – 1, 3, 4, 6, 8, 9 e 10.
- Específicas de Linguagens – 1, 2, 3 e 5.
- Específicas de Arte – 1, 2, 3, 6, 7 e 9.

Habilidades da BNCC nesta introdução

- Artes visuais: Contextos e práticas (EF69AR01, EF69AR02, EF69AR03) | Materialidades (EF69AR05) | Processos de criação (EF69AR06).
- Dança: Contextos e práticas (EF69AR09).
- Música: Contextos e práticas (EF69AR16, EF69AR17, EF69AR18).
- Teatro: Contextos e práticas (EF69AR24, EF69AR25) | Elementos da linguagem (EF69AR26).
- Artes integradas: Contextos e práticas (EF69AR31) | Matrizes estéticas e culturais (EF69AR33) | Patrimônio cultural (EF69AR34).

Esta introdução corporifica o conceito de transdisciplinaridade e prepara os estudantes para atividades variadas, que serão desenvolvidas durante o ano. Ao definir a ancestralidade como tema para percorrer todos os capítulos do 9º ano, propõe-se um trabalho pautado no tema para a disciplina de Arte.

A abordagem da introdução traz questões relacionadas à diversidade cultural e ao processo de gênese das culturas remontando à memória cultural. Assim, é importante lembrar que a história é uma narrativa e que é preciso trabalhar com os estudantes a visão crítica da colonização, para entender o projeto colonial do ocidente europeu e suas consequências na América Latina e na África. Na obra, procura-se produzir justiça cognitiva, por meio de abordagem cultural voltada à “pluriversalização” do mundo.

O trabalho ao longo do ano será orientado pela competência geral 6, pois ela estabelece a necessidade de valorizar a diversidade dos saberes e apropriar-se das variadas vivências culturais, possibilitando o entendimento das práticas sociais no trabalho e na vida pública, com consciência crítica e responsabilidade.

Inicie o trabalho conversando com a turma sobre a exposição “Novo poder”, do artista carioca Maxwell Alexandre, no Palais de Tokyo, em Paris. O artista ocupou com personagens negras todas



Maxwell Alexandre, exposição “Novo poder”, Palais de Tokyo, Paris, França, 2021 (Látex, graxa, hena, betume, corante, acrílica, grafite, carvão sobre papel pardo.)

10

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

as paredes de um espaço expositivo consagrado e frequentado pela elite europeia branca, reforçando a demanda de poder para a comunidade preta.

Mesmo com o sucesso internacional de seu trabalho, o artista não deixou de morar na favela da Rocinha, no Rio de Janeiro (RJ), onde nasceu e cresceu, e faz questão de incorporar o cotidiano de seu território a sua obra.

Sobre a exposição “Novo poder”, Maxwell afirmou em 2019: “Nos *vernissages*, os negros são encontrados em sua maioria servindo ou limpando, mesmo quando o assunto da exposição são eles próprios. Por isso é importante não só o artista negro ocupar seu local de representatividade num momento como este, mas também que a comunidade

o ocupe fisicamente, porque a presença do corpo negro nesses espaços é política”.

O tema do trabalho em Arte proposto para este ano é o conceito de ancestralidade, que suscita reflexões como: De onde viemos? Quem são nossos ancestrais? Quais são seus saberes? Qual é a cultura de nossos familiares? Que elo podemos colocar nessa corrente que vem do passado em direção ao futuro?



STEPHANE DE SUKUTIN/AFP/Getty Images

A ARTE E A ANCESTRALIDADE

A arte está conectada com a memória e com a cultura de cada povo. Ela é capaz de estabelecer comunicação entre aqueles que viveram no passado e os que vivem no presente, garantindo aos diferentes grupos sociais a preservação de seus saberes.

Neste ano, a **ancestralidade** é o tema que vai conduzir os estudos de Arte. Você vai refletir sobre a história da humanidade, dos brasileiros e sua história pessoal. Vai descobrir diferentes formas de compreender o mundo e de pensar a sociedade, as festas, o patrimônio, as encenações e ainda experimentar diversos processos criativos.

A ancestralidade pode ser o ponto de partida de algumas obras, uma vez que é possível aprender com o passado e, com base nele, construir o presente e criar o futuro. Esse processo faz parte do trabalho de muitos artistas, como Maxwell Alexandre (1990), que olha para a cultura do lugar onde vive e usa esse cotidiano para produzir reflexões no campo da Arte. Assim, ele ocupa um lugar de poder no presente e cria possibilidades de futuro para a sociedade.

11

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Maxwell Alexandre

Nascido no Rio de Janeiro (RJ), vive e trabalha na favela da Rocinha. Criado em uma família evangélica, serviu o Exército e foi patinador de *street* profissional durante doze anos. Graduiu-se em *design* pela PUC-Rio, em 2016. Maxwell considera suas obras orações, e seu ateliê, um templo. Ganhou o prêmio Pipa 2020 e participou da exposição “Histórias afro-atlânticas”, no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp) e da exposição individual “Pardo é papel”, no Museu de Arte do Rio (MAR), no Rio de Janeiro, em 2017.

Para ampliar o conhecimento

- O Museu de Arte do Rio (MAR) produziu um vídeo sobre a exposição “Pardo é papel”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F3HcZhuTCcE>. Acesso em: 23 abr. 2022.
- Em 2021, a exposição esteve também na Fundação Iberê Camargo, que produziu outro vídeo sobre a série. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IAB59KbQggE&t=255s>. Acesso em: 23 abr. 2022.

Peça a cada estudante que escolha um exemplo desta introdução para comentar e complementar com as informações que achar necessárias. Reforce que as imagens e os textos evocam situações e questões presentes na diversidade cultural e étnica do mundo e na dinâmica que se produz entre elas: a interculturalidade.

Chame a atenção da turma para o fato de que muitos artistas dominam diversos saberes e os articulam a seus modos de expressão.

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão relacionar as práticas artísticas às dimensões da vida cultural, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31), problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (EF69AR33). Além disso, serão incentivados a analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial da cultura brasileira, incluindo suas matrizes africanas (EF69AR34), e poderão apreciar e analisar formas distintas das artes visuais (EF69AR01).

Para ampliar o conhecimento

· RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019. Pedagogo e estudioso da Educação, Luiz Rufino propõe uma pedagogia para enfrentar os apagamentos culturais promovidos pela colonização.

· A plataforma Ancestralidades, resultado da parceria da Fundação Tide Setubal e do Itaú Cultural, reúne obras artísticas, culturais e científicas que buscam revelar a cultura afrodescendente e as relações raciais no Brasil, além de refletir e debater sobre o tema. Disponível em: <https://www.ancestralidades.org.br/home>. Acesso em: 23 abr. 2022.

Passado remoto

Ao conversar com os estudantes sobre a pintura rupestre, comente que a Arqueologia é a ciência que estuda, por intermédio de vestígios materiais, a cultura e o modo de vida dos povos do passado.

Faça uma sondagem para verificar o que eles sabem ou o que imaginam sobre o passado remoto. As pinturas rupestres encontradas no paredão do Parque Nacional Cavernas do Peruaçu apresentam elementos variados em suas composições, como temas abstratos, representações de répteis e espécies botânicas. Localizado no Vale do Peruaçu, entre os municípios de Itacarambi,

Com a globalização, pessoas de diferentes lugares da Terra consomem produtos parecidos, têm os mesmos hábitos e interagem com o mesmo tipo de cultura. Por isso, é possível encontrar equipamentos eletrônicos, roupas, filmes, programas de televisão, músicas e alimentos semelhantes em diferentes regiões do mundo. Esse processo pode ameaçar a diversidade de identidades culturais, já que causa uma homogeneização.

Alguns grupos sociais têm retomado suas origens, aquilo que os distingue, com o intuito de enfrentar esse processo de padronização cultural global. A valorização das origens culturais é um modo de reconhecer a ancestralidade e promover a diversidade. Por isso, estudar e reconhecer os saberes locais e mais antigos é algo comum na arte contemporânea.

A ancestralidade é também um assunto transdisciplinar, pois o estudo das culturas envolve os saberes de diversas áreas do conhecimento. O que você vai estudar neste ano se relaciona com assuntos de outras disciplinas.

Que temas você imagina que podem ser desenvolvidos sobre o conceito de ancestralidade? Nas páginas a seguir, você verá como a arte aborda assuntos variados, que estimulam a pensar sobre a cultura ancestral. Antes de explorá-los, faça, em uma folha de papel à parte, um desenho esquemático de sua ideia de memória e anote ao redor dele os temas que ocorreram a você.

Fabio Colombini/Aceve do fotógrafo



Passado remoto

Os grupos humanos que habitaram as cavernas do Parque Nacional Cavernas do Peruaçu, em Minas Gerais (MG), produziram pinturas rupestres. Elas são compreendidas como uma linguagem e estão permeadas de significados, embora não seja possível decifrá-las completamente. A arqueologia estuda esses vestígios, que representam uma ponte entre os povos que viveram no passado remoto e a sociedade atual.

Que elementos você identifica na imagem?

Pintura rupestre de mais de 10 mil anos, no paredão do Parque Nacional Cavernas do Peruaçu (MG), em fotografia de 2014.

12

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Januária e São João das Missões, no norte de Minas Gerais, o parque tem 56,4 mil hectares e é uma Unidade de Conservação, fundada em 1999, para proteger seu rico patrimônio geológico e arqueológico. Pesquisadores encontraram evidências da presença do ser humano na região que datam de cerca de 11 mil anos. Além disso, o parque abriga uma aldeia do povo Xacriabá, tem cerca de 140 cavernas e 80 sítios arqueológicos com pinturas rupestres.

Para ampliar o conhecimento

No site do Ministério do Meio Ambiente, é possível obter mais informações sobre o Parque Nacional Cavernas do Peruaçu. Disponível em: <https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/biodiversidade/unidade-de-conservacao/unidades-de-biomas/cerrado/lista-de-ucs/parna-cavernas-do-peruacu/informacoes-sobre-visitaao-parna-cavernas-do-peruacu>. Acesso em: 24 abr. 2022.

Tradição e reinvenção ≈

O samba urbano surgiu na cidade do Rio de Janeiro (RJ), no início do século XX, em uma região que ficou conhecida por “Pequena África”, que engloba o espaço desde a zona portuária até o bairro do Estácio. Ali, em um terreno de candomblé, na residência da baiana Tia Ciata (1854-1924), aconteciam animadas batucadas depois dos rituais religiosos. A música que surgia misturava os diversos toques do candomblé com o samba de roda trazido do Recôncavo Baiano, o pandeiro, o violão e uma poesia que nascia com a urbanização da cidade que, na época, era a capital do Brasil.

O samba é uma forma de resistência ao preconceito e tem sua ancestralidade ligada à diáspora africana nas Américas. Apesar da marginalização a que foi inicialmente submetido, se expandiu e, a partir dos anos 1930, tornou-se um dos símbolos nacionais.

O samba é um dos maiores fenômenos da cultura brasileira, se espalhou pelo país e, durante um século, se desdobrou em muitas variantes, como a bossa nova e o pagode.

▶ Ouça um samba carioca antigo chamado “Batuque na cozinha”, de autoria de João da Baiana (1887-1974), gravado em 1968 pelo próprio compositor com Clementina de Jesus (1901-1987) e Pixinguinha (1897-1973).

Você conhece outro samba antigo ou uma versão contemporânea?



Capa de *Gente da antiga* (Odeon, 1968), de Pixinguinha, Clementina de Jesus e João da Baiana. O samba “Batuque na cozinha” faz parte desse disco.

Odeon/Arquivo da editora

▶ um possível estranhamento. Observe que as palavras são pronunciadas de maneira coloquial, como em “pá tomá café”. Comente também o texto do refrão “batuque na cozinha, sinhá não qué”. Nas dinâmicas das rodas de samba das “tias” baianas na região da Pequena África, o samba de roda acontecia nos fundos das casas e nas cozinhas. A letra da música faz referência a esse universo.

Para ampliar o conhecimento

· MALTA, Pedro Paulo. *Quelê, a voz da cor: biografia de Clementina de Jesus*. Blog da Editora Record, 30 jan. 2017. Disponível em: <https://www.record.com.br/quele-a-voz-da-cor-biografia-de-clementina-de-jesus/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

Nessa entrevista com os autores da biografia de Clementina de Jesus, você pode conhecer mais sobre a matriarca do samba urbano.

· CLEMENTINA. Direção: Ana Rieper. Rio de Janeiro: Dona Rosa Filmes, 2019. 1 vídeo (75 min). Disponível em: <https://canal-curta.tv.br/filme/?name=clementina>. Acesso em: 24 abr. 2022.

Festas

O Guerreiro é um folguedo com cerca de trinta pessoas que se apresentam caracterizadas como personagens. Trata-se de um auto natalino originário de Alagoas, de caráter dramático, que é ao mesmo tempo profano e religioso. Consiste em um reisado moderno, com indumentária, música e bailado específicos. Os personagens se sucedem em atos variáveis, conservando semelhanças com o boi, comum em vários lugares do Brasil. O bailado do boi sempre encerra os atos. Ao pesquisarem sobre essa manifestação, os estudantes terão a oportunidade de analisar uma forma de expressão, representação e encenação da dança (EF69AR09).

Além de Marcel Gautherot, outros fotógrafos voltaram seu olhar para a cultura brasileira ao longo do século XX. Um dos mais conhecidos é o francês Pierre Verger (1902-1996), que viveu na Bahia e documentou a cultura afro-brasileira, indicando seus elos com a África ocidental.

Marcel Gautherot

Fotógrafo francês que descobriu o Brasil pela leitura do livro *Jubiabá* (1935), de Jorge Amado. Esteve no país pela primeira vez em 1939. Trabalhou para a Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, e contribuiu para a construção e a preservação da memória cultural brasileira.

Coleção Marcel Gautherot/Instituto Moreira Salles



Marcel Gautherot, *Guerreiro*, Maceió (AL), 1945. (Fotografia, Instituto Moreira Salles.)

≈ Festas

Ao produzirem imagens das pessoas, da sociedade em que vivem e da cultura a que pertencem, muitos fotógrafos fazem registros valiosos para a área da antropologia – ciência que estuda o ser humano, sua história, sua cultura e suas produções.

Os trabalhos de Marcel Gautherot (1910-1996), fotógrafo francês radicado no Brasil, retratam como eram as manifestações populares brasileiras há oitenta anos. Na fotografia, é possível ver uma cena da festa do **Guerreiro**, uma das mais conhecidas do estado de Alagoas.

Você tem interesse em estudar culturas diferentes?

Guerreiro: auto natalino originado na década de 1930 que homenageia os três reis magos, que teriam visitado Jesus recém-nascido. O auto é composto de diversos personagens e de um bailado que termina com a aparição do boi.

13

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Tradição e reinvenção

Explique que o cais do Valongo foi construído no ano de 1811 e utilizado como local de desembarque de africanos escravizados até 1831. Tradicionalmente habitado por negros alforriados, nesse bairro aconteceu a gênese do samba. A região portuária do Rio de Janeiro, chamada de “Pequena África”, tornou-se local de encontro entre as culturas de origem africana e as novidades que chegavam com os navios de toda parte do mundo. O bairro mantém sua importância na cultura carioca contemporânea. No ano de 2017, o cais do Valongo foi declarado Patrimônio Histórico da Humanidade pela Unesco, como local de memória e sofrimento, assim como a cidade de Hiroshima,

no Japão, e o campo de concentração de Auschwitz, na Polônia.

Incentive os estudantes a ouvir diversos sambas para que percebam as diferenças e as variações de um mesmo gênero musical. Por todo o território brasileiro, existem danças e músicas chamadas genericamente de samba, mas que são distintas do samba urbano. Muitas dessas músicas preservam sua matriz africana, mesclada a gêneros locais.

Ouçã com os estudantes o áudio de “Batuque na cozinha” e busque reconhecer com eles os instrumentos que estão tocando (flauta, pandeiro, percussão, violão, saxofone). Peça a eles que comentem a maneira como João da Baiana coloca sua voz nessa música e abra espaço para ▶

Devoções

A distribuição dos saquinhos de doce no dia de São Cosme e Damião é uma forma de cumprir as promessas feitas aos gêmeos. Na religiosidade afro-brasileira, há o costume de ofertar um caruru, um prato de origem indígena que se africanizou no Brasil. Há um vínculo simbólico do caruru com o ekuru (bolinho de feijão) ofertado ao orixá Ibeji, preparado com feijão fradinho, como o acarajé.

Antônio de Oliveira

Desde criança esculpia os próprios brinquedos em madeira. A partir de 1969, viveu entre Juiz de Fora (MG) e Rio de Janeiro (RJ). O artista tornou-se conhecido do público ao expor suas obras no Morro da Urca, no Rio de Janeiro, nos espaços da Companhia do Pão do Açúcar. Muitos de seus conjuntos escultóricos são movidos por motor elétrico ligados a polias, roldanas e eixos. A preocupação com a memória individual e a história política do país aparece em trabalhos sobre Tiradentes (1746-1792), Santos Dumont (1873-1932) e a abolição da escravatura, entre outros.

Para ampliar o conhecimento

SIMAS, Luiz Antonio. *Almanaque brasiliadas: um inventário do Brasil popular*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

O livro do historiador e professor Luiz Antonio Simas traz informações sobre as tradições populares e suas reinvenções e renovações ao longo do tempo e nas diferentes regiões do país.

Você sabe brincar?

Pergunte aos estudantes quais são as brincadeiras antigas e atuais que eles conhecem. Algumas recebem nomes diferentes, de acordo com a região do Brasil em que são praticadas. Por exemplo, “pular carniça” também pode ser chamada de “pular sela”; e o “papagaio” pode ser chamado de “pipa”, “quadrado” ou “pandorga”. Questione-os se já brincaram na rua com amigos. Deixe claro que as brincadeiras fazem parte da cultura das comunidades e são costumes passados de geração em geração.

Museu do Pontal/htp://www.museudopontal.com.br/



Antônio de Oliveira, *Cosme e Damião*. (Escultura de madeira pintada.)

Devoções

A escultura de madeira feita pelo artista mineiro Antônio de Oliveira (1912-1996) faz parte do acervo do Museu do Pontal, no Rio de Janeiro (RJ), e representa os irmãos gêmeos Cosme e Damião, devoção popular bastante difundida no Brasil. Os santos foram médicos que viveram no século III e foram mortos devido à perseguição aos cristãos da época. Os católicos creem que os santos podem interceder na proteção das crianças que sofrem violência, e seu culto chegou ao Brasil com a colonização.

Aqui, esse culto ganhou novos significados ao se mesclar com divindades africanas ligadas à infância, como os gêmeos Ibeji e as crianças Erê, dos iorubá. Nas religiões de matriz africana, essas divindades são ligadas ao constante aprendizado, à diversão e à necessidade de não deixar a vida adulta se tornar amarga. A junção dessas devoções é celebrada em 27 de setembro, quando as pessoas distribuem doces em saquinhos de papel.

Que características da infância você gostaria de preservar em sua vida?

Você sabe brincar?

O pintor Candido Portinari (1903-1962) passou a infância em uma fazenda na cidade de Brodowski, no interior de São Paulo. Muitas de suas pinturas retratam esse período de sua vida. Em algumas delas, aparecem crianças empinando papagaio e brincando com bolinhas de gude, pião, ioiô, diabolô e pulando carniça, como você pode conferir na pintura. Você conhece essas brincadeiras ou alguma que seja semelhante a elas?



Candido Portinari, *Meninos pulando carniça*, 1957. (Óleo sobre tela, 53,5 cm x 64,5 cm. Coleção particular, Rio de Janeiro, RJ.)

14

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Candido Portinari

Filho de imigrantes italianos, nasceu em uma fazenda de café do interior de São Paulo. Em 1936, foi convidado para realizar afrescos no edifício do Ministério da Educação e Saúde, no Rio de Janeiro (RJ). Entre 1942 e 1943, produziu os painéis da série “Bíblica” para a sede da Rádio Tupi, em São Paulo (SP). A convite do arquiteto Oscar Niemeyer (1907-2012), fez obras para o conjunto arquitetônico da Pampulha, em Belo Horizonte (MG). A escalada do nazifascismo e os horrores da Segunda Guerra Mundial levaram o artista a abordar a temática social em sua pintura, como na série “Retirantes”, de 1944, e nos painéis *Guerra e Paz*, iniciados em 1952 e que foram oferecidos pelo governo brasileiro para adornar a sede da Organização das Nações Unidas (ONU). Portinari faleceu às vésperas de uma exposição em Milão, na Itália, por intoxicação causada por tintas.



Identidade

Jonathas de Andrade (1982) é um artista alagoano radicado em Recife (PE). No projeto “Museu do Homem do Nordeste”, reuniu vários trabalhos em que propõe uma reflexão sobre os **estereótipos** que cercam a cultura nordestina.

Entre outras ações, ele publicou anúncios em um jornal popular, em Recife, em busca de trabalhadores interessados em posar para o cartaz de divulgação do “Museu do Homem do Nordeste”. Os que responderam ao anúncio foram entrevistados pelo artista e convidados a posar da forma que imaginavam representar a masculinidade da região.

Você acha que as pessoas de uma região podem ser definidas por imagens?

Estereótipo: visão preconcebida sobre um grupo, na qual se acredita que todos os seus membros são iguais.

Jonathas de Andrade, cartazes do projeto “Museu do Homem do Nordeste”, 2013.

Intercâmbios e trocas culturais

As culturas de diferentes povos servem de base para encenações teatrais que investigam as influências das culturas brasileiras. O espetáculo *Salina (A última vértebra)*, encenado pelo grupo Amok Teatro, teve como principal inspiração culturas africanas e afro-brasileiras, especialmente o congado e o candomblé. A peça narra a história de ódio e perdão de Salina, uma jovem forçada a casar com o filho do rei dos Djimbas. No final da peça, Salina é exilada no deserto, onde tem um filho, que cresce com a missão de vingar a mãe.

Você conhece narrativas de outras culturas? Como elas são?



Cena de *Salina (A última vértebra)*, de Laurent Gaudé, interpretada por Cia. Amok Teatro. Rio de Janeiro (RJ), 2018.

Daniel Barboza/Cia. Amok Teatro

15

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Identidade

Jonathas de Andrade trabalha com temas como identidade, educação, direito à cidade e antropologia. Por meio de fotografia, cinema, instalação e interação com as pessoas, propõe trabalhos que revelam a vitalidade da cultura brasileira.

Sobre o projeto “Museu do Homem do Nordeste”, explique que esse é também o nome de uma instituição que existe em Recife (PE), concebida por Gilberto Freyre

(1900-1987), em 1979, para a Fundação Joaquim Nabuco. Já o trabalho de Jonathas de Andrade estabelece um paralelo com a própria ideia de museu e se constrói a partir das relações entre as pessoas e os objetos que elas apresentam. No projeto, o artista cria cartazes que resultam dos encontros com os entrevistados. Ressalte que o mais significativo nessa experiência é o processo, e não necessariamente o produto.

Jonathas de Andrade

Em 2009, realizou o projeto “Documento Latinamérica”, baseado em pesquisas elaboradas em países da América do Sul. Três anos depois, ganhou o prêmio especial do Future Generation Art Prize, na Ucrânia. Também participou da 29ª Bienal de São Paulo em 2010; da II Trienal do New Museum, em Nova York, nos Estados Unidos, em 2012; e da XII Bienal de Lyon, na França, em 2013, entre outros eventos. O projeto “Museu do Homem do Nordeste” foi exposto na Galeria Vermelho, em São Paulo (SP), e no Museu de Arte do Rio (MAR), no Rio de Janeiro (RJ).

Para ampliar o conhecimento

Se você se interessar pela obra de Jonathas de Andrade, assista a um vídeo com os curadores Clarissa Diniz e Paulo Herkenhoff na exposição “Museu do Homem do Nordeste”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_KCWNySwC4E. Acesso em: 24 abr. 2022.

Intercâmbios e trocas culturais

Converse com a turma sobre a possibilidade de trocas com outras culturas para a criação artística. O método pode servir como um motor criativo de intercâmbios e trocas, buscando, nesse movimento, ressaltar a própria identidade, por meio de um processo de autoconhecimento na alteridade.

Salina (A última vértebra) foi fruto de intercâmbios, trocas e reflexões, em que a formação de atores e atrizes estava atrelada à pesquisa e à criação da peça. O espetáculo faz parte do projeto “África em nós”, que investiga formas narrativas no teatro em diferentes culturas africanas e afro-brasileiras.

Amok Teatro

Fundado em 1998, no Rio de Janeiro (RJ), o grupo tem como principal enfoque de pesquisa o trabalho do elenco e entende a linguagem física como central no acontecimento teatral. Dirigido por Ana Teixeira e Stephane Brodt, o grupo já estreou nove espetáculos ao longo de sua trajetória e alcançou grande reconhecimento da crítica e do público. Para saber mais, acesse a página oficial do grupo. Disponível em: <http://www.amokteatro.com.br/>. Acesso em: 24 abr. 2022.

Para ampliar o conhecimento

Assista ao ato IV, “África em nós”, de *Salina (A última vértebra)*, com o grupo Amok Teatro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gxGalqmA-Ppl>. Acesso em: 24 abr. 2022.

Símbolos

Integrante do povo Macuxi, Jaider Esbell nasceu na área demarcada como Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima, e foi um dos grandes nomes da arte indígena contemporânea (AIC). Como ativista político, inseriu a AIC no circuito artístico e incentivou os indígenas de povos aculturados a se reconectarem com as culturas originárias e redescobrirem o próprio idioma.

A serpente é um símbolo que aparece na cosmogonia de diversas culturas indígenas. Para os Huni Kuin, por exemplo, a jiboia é o *yuxibu*, um ser não localizável que passa pela aldeia sem destino conhecido nem origem identificável.

Para ampliar o conhecimento

Para saber mais sobre o CURA, que acontece em Belo Horizonte, visite o site do festival. Disponível em: <https://cura.art/>. Acesso em: 24 abr. 2022.

Jaider Esbell

Nasceu em Normandia (RR). Quando criança, ouvia muitas histórias contadas por seu avô, que lhe transmitia os saberes ancestrais. Aproximou-se de movimentos sociais e participou da resistência indígena. Em 2010, recebeu uma bolsa de estímulo à produção literária, que possibilitou a publicação de seu primeiro livro, *Terreiro de Makunaima: mitos, lendas e estórias em vivências*. Trabalhou de forma autônoma em escolas indígenas e não indígenas, divulgando os valores e símbolos da cultura de seus ancestrais. Foi representante ativo da AIC e participou da 34ª Bienal de São Paulo. Faleceu em 2021.

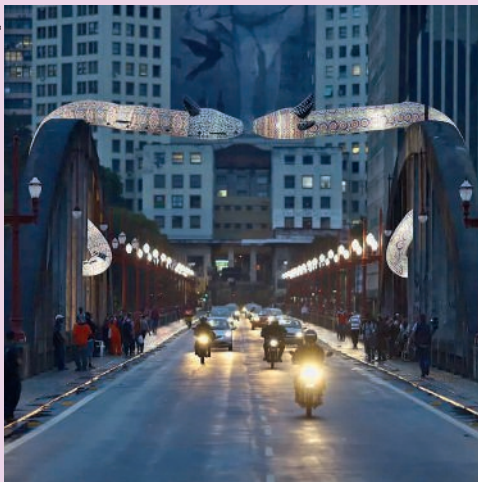
Quem conta a história?

Converse com os estudantes sobre o hábito de leitura deles. Pergunte se há histórias em quadrinhos (HQs) na biblioteca da escola, se já leram um romance em quadrinhos ou um mangá e que tipo de HQ eles preferem. Essa conversa é um instrumento importante para estimular a leitura.

Nesse tópico, os estudantes terão a oportunidade de analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens gráficas (EF69AR03).

Esclareça que Mercosul é a sigla de Mercado Comum do Sul, uma organização de países da América do Sul que visa tratar de questões políticas, econômicas e sociais comuns. Hoje, quase todos os países sul-americanos participam da organização, alguns como

Flávio Trivales/Acervo do fotógrafo



Jaider Esbell, *Entidades*, 2020. (Escultura de plástico inflável pintado, 17 m x 1,5 m. Festival CURA, Belo Horizonte, MG, 2020.)

≈ Símbolos

Para os povos Macuxi, que vivem na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima, a serpente é o ser fantástico *Íkimi*, que atravessa vários mundos e não tem começo nem fim.

A cobra grande, a grande avó universal, representa a fertilidade e o caminho das águas. Ela vive debaixo da terra, nos grandes rios subterrâneos, movimentando as águas, mantendo as nascentes, mas se distribui também na atmosfera movimentando os rios voadores.

Na obra *Entidades*, realizada para o festival Circuito Urbano de Arte (CURA) que aconteceu em Belo Horizonte (MG), em 2020, o artista macuxi Jaider Esbell (1979-2021) concebeu duas serpentes de 17 metros de comprimento que se enlaçavam na estrutura da ponte e se tornavam luminosas à noite.

Você conhece outros valores ou significados que são atribuídos à serpente? Quais?

Quem conta a história? ≈

Algumas histórias são tão importantes que vêm sendo contadas e recontadas de diversas maneiras.

Adeus, amigo brasileiro: uma história da Guerra do Paraguai é o nome de uma narrativa em

quadrinhos escrita e desenhada pelo paulistano André Toral (1958). O livro conta a história de quatro personagens que participaram da Guerra do Paraguai ou Guerra da Tríplice Aliança, que aconteceu entre 1864 e 1870 nas fronteiras entre Paraguai, Brasil, Argentina e Uruguai. Conhecer melhor esse conflito é fundamental para entender os países que formam hoje o Mercosul. O autor aborda o conflito com belas imagens, sob a perspectiva do cotidiano das tropas.

O que você sabe sobre a Guerra do Paraguai?



André Toral, página de *Adeus, amigo brasileiro: uma história da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

16

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

países-membros: Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela (que está suspensa), e outros como países associados: Chile, Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Suriname e Peru.

A Guerra do Paraguai foi o maior conflito armado ocorrido na América do Sul. A contenda se deu entre o Paraguai, que almejava uma saída para o Atlântico e as forças aliadas de três países: Brasil, Argentina e Uruguai. O conflito teve início em 1864 e durou seis anos, causando o genocídio da população paraguaia que habitava a região fronteiriça.

André Toral

Quadrinista, ilustrador e antropólogo, ingressou no universo das HQs em 1986, com histórias publicadas pela revista *Animal*. No mundo acadêmico, tem diversas publicações e pesquisas nas áreas de Antropologia e História da Arte. Ocupou cargos na Fundação Nacional do Índio (Funai), além de prestar consultoria sobre questões indígenas ao Ministério Público. Pelas *graphic novels* *O negócio de sertão* (1988) e *Adeus, amigo brasileiro: uma história da Guerra do Paraguai* (1999), recebeu o troféu HQ Mix.



Artista anônimo, *Libertad a los presos políticos* [Liberdade aos presos políticos], 1985. (Tecido bordado, 46 cm x 37 cm. Coleção particular.)

≈ Saber feminino

Nos anos 1970, durante o governo militar no Chile, um grupo de mulheres passou a bordar desenhos sobre tecidos rústicos de sacos de mantimentos. Essas imagens demonstravam a aflição que vivenciavam e expunham as variadas formas de violência a que eram submetidas cotidianamente. Ao se unirem nesse movimento comunitário, as mulheres potencializaram sua força.

Conhecida como *arpillera*, essa técnica de bordado tem raízes em uma antiga tradição popular da região chilena de Isla Negra e difundiu-se para outros países da América Latina. No Brasil, o bordado tem sido usado por um grupo de mulheres que vivem ameaçadas pela construção de barragens no município de Poconé, no Pantanal, em Mato Grosso.

Que saberes tradicionais você reconhece nos costumes das pessoas com quem você convive?

Rituais que desafiam ≈

A acrobacia e o malabarismo foram práticas que deram origem aos espetáculos de circo, levados ao público por trupes itinerantes desde a Antiguidade. Esses ritos, que envolvem proezas e desafiam os limites físicos, podem ser entendidos como metáforas da capacidade do ser humano de sobreviver às dificuldades da vida.

A ilustração impressa como gravura no século XVIII mostra, de forma um tanto exagerada, as habilidades do equilibrista escocês Duncan MacDonald, que ganhou fama com a divulgação dessa imagem.

Os grandes circos, que se tornaram empresas de entretenimento, tiveram seu apogeu no final do século XIX. No entanto, o espetáculo circense continua vivo e se reinventando na televisão, no cinema, no teatro e nas ruas de todas as cidades do mundo.

Você sabe fazer algum movimento inusitado, difícil de ser repetido? Qual?



Equilibrista escocês Duncan MacDonald, gravura, c. 1753.

The Picture Art Collection/Alamy/Corbis

Saber feminino

Um dos desafios para o século XXI é fomentar as relações comunitárias para qualificar a convivência social. Por isso, a revalorização de uma técnica de trabalho manual realizada em convivência comunitária para denunciar violações de direitos humanos é uma prática a ser replicada.

Os bordados das *arpilleras* são feitos no Brasil desde 2013 pelo Movimento dos Atingidos por Barragens. Mulheres de diversas regiões utilizam essa técnica para divulgar as violações de direitos cometidas contra as comunidades durante a construção de barragens. Organizadas por esse movimento, elas dão continuidade ao legado das *arpilleras* chilenas.

A cantora e violonista chilena Violeta Parra (1917-1967) afirmou que encontrou nessa técnica “uma linguagem para poder transmitir histórias, sonhos e conceitos” e, para ela, “as *arpilleras* são como canções que se pintam” (disponível em: <https://arpillerasdaresistencia.wordpress.com/arpilleras-da-resistencia/>. Acesso em: 20 jun. 2022.)

Para ampliar o conhecimento

Em 2019, foi lançado o documentário *Arpilleras: atingidas por barragens bordando a resistência*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PEu-AATb3TU>. Acesso em: 24 abr. 2022.

Rituais que desafiam

Conscientes de seu poder para entreter o público com suas habilidades excepcionais e trabalho duro, os artistas circenses forjaram sua identidade ao longo da Idade Média, apresentando-se em feiras por toda a Europa, onde ocorria intenso intercâmbio cultural. A estética ornamentada do anúncio divulgado por Duncan MacDonald foi adotada pelos grandes circos para anunciar seus espetáculos.

Reconstrução da memória

A obra de Ximena Garrido-Lecca participou da 34ª Bienal de São Paulo em dois momentos: na exposição inaugural do evento, em 2020, e na exposição geral, em 2021. A artista trabalha com técnicas ancestrais, como a cerâmica e a tecelagem, para se opor às forças “uniformizadoras” da sociedade contemporânea. Em muitos de seus trabalhos, ela utiliza o cobre para revelar as violências do extrativismo mineral na América Latina. *Insurgências botânicas* aponta para o processo contínuo de transformação da vida e da cultura e, por isso, acabou sendo uma espécie de inspiração para os curadores do evento, que conceberam a exposição como um processo. Ao reinventar um sistema de escrita da cultura moche, a artista se opõe à teoria colonialista, por meio da qual se acreditava que as culturas pré-hispânicas não tinham formas de escrita. Com seu trabalho, Ximena mostra que a arte pode colaborar com a ciência; pois, para os artistas, é possível recriar o que não foi encontrado e o que não foi provado.

Para ampliar o conhecimento

Em entrevista realizada em 2021 pela galeria mexicana Ciacart, Ximena Garrido-Lecca fala sobre seus interesses de pesquisa e as inquietações provocadas por seus trabalhos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XicdJLPSgPQ>. Acesso em: 24 abr. 2022.

Ximena Garrido-Lecca

Nascida em Lima, no Peru, vive entre a cidade natal e a Cidade do México, no México. É bacharel em Belas Artes pela Pontifícia Universidad Católica del Perú e mestre pela Byam Shaw School of Art, em Londres, Reino Unido. A artista explora linguagens artísticas para produzir formas críticas de pensar a sociedade industrial globalizada, confrontando-a aos modos de produção de sociedades pré-hispânicas. Seu trabalho tem sido exibido em exposições individuais e coletivas em todo o mundo, como em: “Estados nativos”, Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (Malba), Buenos Aires, Argentina (2017); “Insurgências botânicas: *Phaseolus Lunatus*”, Sala de Arte Público Siqueiros, Cidade do México (2017); e “Tomada de terra”, Galería Casado Santapau, Madri, Espanha (2015)

Reconstrução da memória



© Levi Fama/Fundação Bienal de São Paulo

Ximena Garrido-Lecca, *Insurgências botânicas: Phaseolus lunatus*, 2017/2020. (Instalação: estrutura hidropônica e plantas da espécie *Phaseolus lunatus*, caixa de MDF com sementes de fava, cerâmica, fios de náilon e pintura acrílica sobre parede, dimensões variáveis.)

A artista peruana Ximena Garrido-Lecca (1980) concebeu a obra *Insurgências botânicas: Phaseolus lunatus* a partir da visita que fez a um **sítio arqueológico** da cultura moche, que se desenvolveu no Peru entre os anos 100 a.C. e 700 d.C. Ali os arqueólogos encontraram sementes de um tipo de feijão, o *Phaseolus lunatus*, que acreditavam estar extinto. Pesquisando essa fava branca com manchas pretas, a artista descobriu os sofisticados métodos de irrigação que os mochicas construíam para cultivá-la no deserto e a hipótese de um sistema de escrita (já extinto) desenvolvido com base nas variações das manchas nas favas.

Em seu trabalho, a artista reinventa essas metodologias ancestrais. Ela construiu um sistema de irrigação para cultivar os feijões em uma estrutura hidropônica feita com canos cerâmicos e imaginou um sistema de escrita com as favas, apresentando textos traduzidos nessa linguagem.

Como a arte pode colaborar com a ciência na busca de conhecimentos sobre o passado?

Sítio arqueológico:

local onde se encontram vestígios de ocupação humana do passado. São espaços reconhecidos por leis de proteção que permitem que esses vestígios sejam estudados.

18

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Culinária

Pergunte aos estudantes se conhecem alguma receita culinária transmitida de geração em geração; ou um prato típico da cidade ou da região onde vivem; se gostam de cozinhar e o que sabem preparar; se costumam fazer alguma refeição fora de casa, na rua; e qual foi a comida mais diferente que já experimentaram. Mostre a eles a visão expandida da cultura presente na obra dos artistas contemporâneos, que, ao pretenderem alcançar todos os sentidos, transitam por várias áreas do conhecimento, incluindo a gastronomia, colaborando para a educação alimentar e nutricional dos estudantes. O trabalho de Antoni Miralda consiste em expressar visualmente descobertas gustativas,

construindo instalações com pratos e outros objetos para promover a valorização da cultura culinária e preservá-la. Desse modo, sua obra colabora com a educação nutricional das pessoas ao estimular a curiosidade sensitiva sobre os alimentos.

Antoni Miralda

Nasceu em Barcelona, Espanha. Em 1962, mudou-se para Paris, na França, onde trabalhou na revista *Elle* criando objetos e obras de arte comestíveis. Em 1972, viveu em Nova York, nos Estados Unidos, onde a parceria com a artista Dorothy Selz (1946) resultou em uma série inusitada de bolos que eram objetos arquitetônicos comestíveis. Desde 1997, trabalha com o projeto “Sabores y lenguas”.

Culinária

O trabalho do espanhol Antoni Miralda (1942) explora as relações entre cultura e alimentação. Em muitas de suas obras, o artista desenvolve pesquisas que resultam em instalações interativas, nas quais o público pode participar de vivências gustativas e olfativas.

No projeto “*Sabores y lenguas*” [Sabores e línguas], por exemplo, Miralda organizou uma série de visitas e oficinas para se aproximar da cultura culinária das grandes cidades da América Latina. Durante as viagens, ocorridas entre 1997 e 2007, ele foi a feiras, pesquisou alimentos locais, formas de consumi-los e utensílios usados na preparação da comida. Com isso, pretendia aprofundar-se na compreensão das sensações, percepções e tradições das comunidades locais.

Ao propor experiências gustativas, Miralda promove o reconhecimento da diversificada cultura do alimento e aponta para seu gradual desaparecimento, causado pela proliferação da alimentação chamada de *fast-food*.

O que você gosta de comer? Que comidas são feitas em sua casa?



Marco Cristofari/The Image Bank/Getty Images

Antoni Miralda, *Lengua de lenguas* [Língua de línguas], 2000. (Colagem fotográfica em estrutura de alumínio e ferro, 800 cm x 350 cm x 75 cm.) Projeto “*Sabores y lenguas*” [Sabores e línguas], Madri, Espanha, 2002.

Mapa da ancestralidade

Você se conhece? Conhece a história de seus ancestrais? O que você pode dizer sobre sua origem? Nesta atividade, você poderá expressar tudo isso em um mapa.

Material: folha de papel sulfite, lápis preto 6B, lápis de cor e caneta hidrográfica.

- Em uma folha, faça o mapa de suas origens. Você pode se colocar na parte central inferior da folha e desenhar as ramificações para cima, nas quais deve incluir as pessoas que fazem parte de sua formação, como pais, avós, tios ou outras pessoas que foram responsáveis por sua educação. Acrescente as pessoas que vieram antes delas, e assim sucessivamente, até onde você tiver informação.
- Escolha um padrão para apresentar as pessoas no mapa. Você pode desenhar só a cabeça ou o corpo todo, escrever o nome dentro de um retângulo ou até criar um objeto ou símbolo que represente cada uma delas.
- Faça o rascunho a lápis e complemente as informações com caneta hidrográfica. Se você usar uma simbologia, faça uma legenda explicando o que os símbolos significam.
- Identifique as pessoas acrescentando alguma informação cultural sobre cada uma delas. Você pode anotar, por exemplo: religiões, saberes ancestrais, se tocam algum instrumento, bordam, cozinham, escrevem poesia, desfilam no Carnaval, gostam de fotografia, etc. Utilize uma cor diferente para registrar essas informações.

19

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Mapa da ancestralidade

A BNCC nesta página

Nesta atividade, os estudantes poderão experimentar diferentes formas de expressão artística (EF69AR05) e desenvolver processos de criação em artes visuais com base em temas artísticos, de modo individual, fazendo uso de materiais convencionais (EF69AR06).

Esta atividade é uma avaliação do desenvolvimento dos estudantes em relação a conceitos, procedimentos, habilidades, atitudes e valores trabalhados ao longo da coleção. Com ela, visa-se prepará-los para as demandas do século XXI.

Reforce que os mapas podem e devem ser realizados com o uso de palavras, mas que precisam escolher o que nomear no mapa e relacionar palavras e imagens de modo consciente e com intencionalidade estética, isto é, decidindo posição, cor, tamanho e forma.

A atividade proposta deve funcionar como uma espécie de síntese. A escolha dos elementos do mapa é uma forma de discurso imaginário e pessoal. Deixe cada estudante livre para decidir como fazer a representação; é possível desenhar um mapa familiar da maneira que desejarem, de modo a expressar suas ideias, em vez de construir uma genealogia de fato.

A atividade objetiva conscientizá-los dos conhecimentos que têm de suas origens, das pessoas responsáveis

por sua formação e educação, e das pessoas que vieram antes destas, até o grau mais antigo que puderem remontar. É importante ressaltar que essas origens devem ser relativizadas de acordo com a história pessoal de cada um, sem se restringir a estruturas familiares mononucleares. Estudantes que não vivem com os pais biológicos podem indicar pais adotivos, líderes comunitários e sacerdotes, por exemplo, ou qualquer figura ligada diretamente a seu processo educativo. Tenha cuidado para que, ao propor um modelo que se assemelha ao genealógico, os estudantes não interpretem que sua configuração familiar tem “lacunas”. O propósito da atividade é enfatizar as presenças, e não as ausências.

A escolha dos elementos compõe um discurso imagético pessoal e pode assumir um viés imaginativo. Adolescentes com problemas familiares ou que não vivem em ambientes familiares podem optar por inventar os componentes. Além disso, se houver casos de morte e ausência, é possível que emoções emergjam. Se isso ocorrer, procure acolhê-los.

Para iniciar a atividade, sugira aos estudantes que reflitam em silêncio e de olhos fechados sobre suas origens e as pessoas que se responsabilizaram por sua formação. O mapa deve ser compreendido como uma síntese do universo social, étnico, espiritual e cultural de cada estudante. Assim, incentive-os a fazer anotações afetivas, ressaltando em suas produções pessoas que admiram.

Oriente-os a fazer o desenho a lápis para compor as informações iniciais no papel. Depois, podem acrescentar símbolos e nomes à caneta. Incentive-os a organizar a estrutura do mapa. Sugira que usem régua para medir e dividir os espaços, mas que façam os desenhos à mão. Deixe claro que esta atividade é individual, pois, quanto mais se sentirem à vontade para desenhar, mais se sentirão estimulados a ousar. Permita que levem o mapa para finalizar em casa e complementar informações, como o nome de outros familiares.

Com os mapas, é possível avaliar como os estudantes percebem sua cultura e suas origens sociais, culturais, étnicas e identitárias. Desse modo, você contará com uma espécie de diagnóstico para começar o trabalho com o tema da ancestralidade.

Guarde os mapas de todos os estudantes; eles serão retomados ao final do ano no processo de avaliação de resultado, quando o trabalho poderá ser devolvido a eles. Os adolescentes serão convidados a olhar, refletir e refazer seus mapas depois de todas as vivências, leituras, práticas e atividades desenvolvidas ao longo do ano.

Capítulo 1

NARRATIVAS VISUAIS

O objetivo deste capítulo é refletir sobre narrativas visuais em diferentes épocas. O gênero narrativa visual engloba diversas formas de contar histórias por meio da linguagem visual, como pinturas, ilustrações, histórias em quadrinhos, animações e imagens em movimento. Considerando a relevância desses formatos de narrativa no cotidiano e nos meios de comunicação, é importante que os estudantes experimentem alguns processos envolvidos em sua produção. Esses processos são distintos daqueles sobre audiovisual estudados no Capítulo 4 do 7º ano, especialmente quando essas narrativas visuais aparecem associadas a textos e outras linguagens. No decorrer do capítulo, propõe-se que os estudantes associem imagens para conceber enredos, elejam elementos para uma descrição eficiente, desenvolvam formas para construir a narrativa com imagens e encontrem soluções para a questão da ação, do tempo e da transformação de uma situação inicial.

Competências da BNCC neste capítulo

- Gerais – 1, 2, 3, 4 e 5.
- Específicas de Linguagens – 1, 2, 3, 5 e 6.
- Específicas de Arte – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 e 9.

Habilidades da BNCC neste capítulo

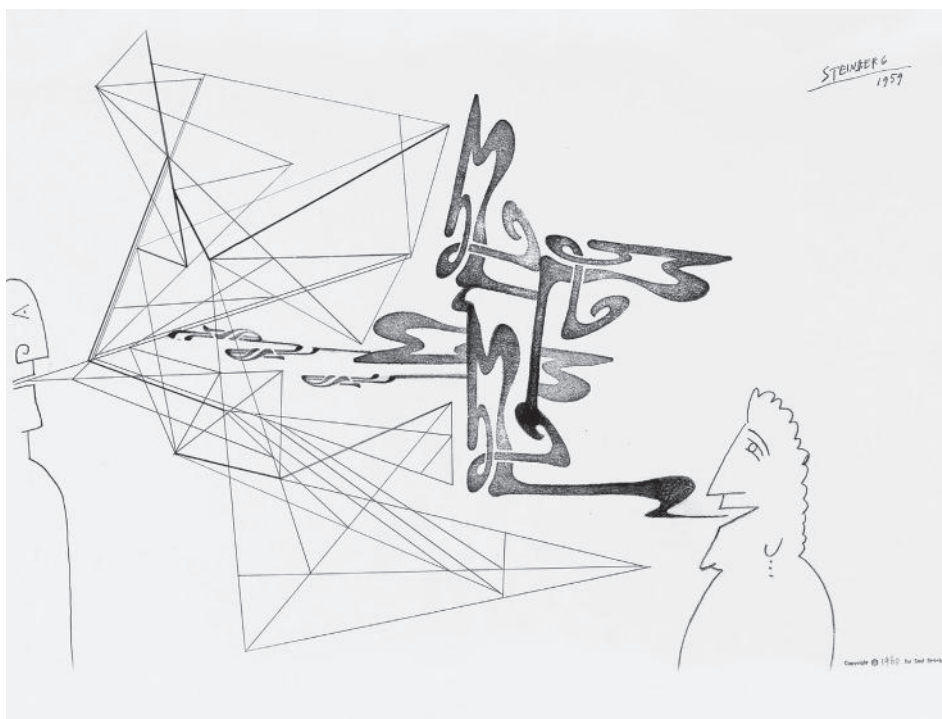
- Artes visuais: Contextos e práticas (EF69AR01, EF69AR02, EF69AR03) | Elementos da linguagem (EF69AR04) | Materialidades (EF69AR05) | Processos de criação (EF69AR06, EF69AR07).
- Artes integradas: Contextos e práticas (EF69AR31) | Matrizes estéticas e culturais (EF69AR33) | Patrimônio cultural (EF69AR34) | Arte e tecnologia (EF69AR35).

Solicite aos estudantes que observem e comentem a imagem da abertura, na qual o artista Saul Steinberg trabalhou o desenho e a linha de formas variadas, compondo livremente os personagens. Construída com poucos elementos, a imagem exprime como a interação verbal entre duas pessoas pode explicitar diferenças: o discurso de um personagem é composto de elementos geométricos e formas pontiagudas e o do outro é constituído de formas orgânicas, curvas.

CAPÍTULO

1

NARRATIVAS VISUAIS



Saul Steinberg, *Faixa*, 1959. (Tinta, lápis, lápis de cera contê e carimbo de borracha sobre papel, 31,8 cm x 50,8 cm. Instituto de Arte de Mineópolis. Cortesia de The Saul Steinberg Foundation.)

© The Saul Steinberg Foundation/ARVIS, Brasil

20

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Saul Steinberg

Artista gráfico e cartunista (1914-1999), nasceu na Romênia e estabeleceu-se nos Estados Unidos. Na década de 1940, começou a publicar suas imagens para a revista *The New Yorker*, na qual colaborou por quase sessenta anos. Fez trabalhos para cinema, teatro e ópera. Recebeu a medalha de ouro por eminência em arte gráfica pela American Academy of Arts and Letters, em 1974.

TCTs NESTE CAPÍTULO

Este capítulo traz como tema de estudo as formas de narrativas visuais, tais como pintura, histórias em quadrinhos, animações. Nas seções **Painel**, **Conversa de artista** e **Mundo ao redor**, os estudantes vão conhecer e refletir de forma crítica sobre o trabalho de artistas europeus, indígenas, afrodescendentes e japoneses, abordando os Temas Contemporâneos Transversais:

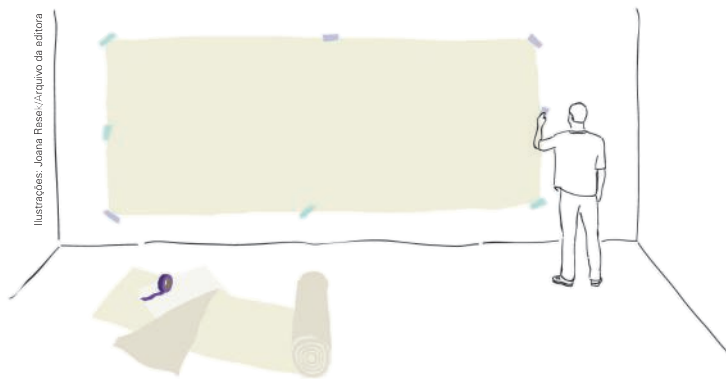
- Multiculturalismo – Diversidade Cultural;
- Multiculturalismo – Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

Aprender com os sentidos

Nesta atividade, você vai experimentar possibilidades narrativas ao traçar uma linha.

Material: um rolo de papel *kraft* grande, fita adesiva e uma caneta hidrográfica de ponta grossa.

- 1 Ajude o professor a organizar a sala de aula para a atividade. Afaste as carteiras para liberar os espaços perto das paredes e forre as paredes com o papel *kraft*.



- 2 Forme um grupo com três ou quatro colegas. Cada integrante vai traçar uma linha contínua em um dos papéis tentando associar alguma intenção a ela.
- 3 Escolha um sentimento, uma ideia ou um conceito e, ao sinal do professor, desenhe sua linha. O desafio é demonstrar sua intenção apenas com uma linha.



- Mantenha silêncio durante a atividade e concentre sua força expressiva na linha que será traçada.
- À medida que você e seu grupo vão traçando as linhas, é provável que uma trama cada vez mais densa se estabeleça no papel.



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

PROFESSORES EM PARCERIA – Língua Portuguesa

Este capítulo permite a colaboração entre os componentes Arte e Língua Portuguesa. Os temas abordados no capítulo contemplam habilidades previstas nos objetos de conhecimento de Língua Portuguesa, relativos a produção de texto, leitura, formação do leitor literário e do campo artístico-literário do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, que apontam para a promoção de situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural do Brasil.

APRENDER COM OS SENTIDOS

Comece solicitando aos estudantes que o auxiliem a reunir as carteiras no centro da sala de aula, abrindo espaço próximo às paredes. Você vai precisar de papel *kraft* em rolo, de 1 metro de largura ou mais, fita adesiva e canetas hidrográficas de ponta grossa de cores diferentes.

- Forre as quatro paredes da sala de aula com papel *kraft*, fixando-o com fita adesiva. Peça ajuda à turma nessa operação.

- Organize os estudantes em oito grupos. Posicione dois grupos em fila nas extremidades de cada um dos papéis.
- Explique a eles que vão experimentar desenhar um diálogo sem palavras, usando apenas uma linha contínua. Instrua-os a exprimir uma intenção com o traçado da linha. Peça a cada um que se concentre em uma ideia, um sentimento ou um conceito, que deve orientar o gesto e resultar na linha.
- Ao seu sinal, o primeiro estudante de cada lado dos papéis deve começar a traçar uma linha em direção ao centro, subindo e descendo, indo para a frente e voltando, fazendo voltas, rupturas, quebras, ondulações, etc. A trajetória da linha é um improviso, ela se cria durante o percurso e pode se modificar ao encontrar a linha do colega que vem do sentido contrário.
- A outro sinal seu, o segundo de cada fila começa sua linha a partir da extremidade em direção ao centro. Caso haja mais estudantes, continue sinalizando até que todos os participantes dos grupos tenham começado sua linha. Cuide para que o espaço de trabalho não fique congestionado.
- Aqueles que atravessaram todo o papel devem voltar para o centro da sala de aula e observar a movimentação dos colegas.
- No fim da atividade, os estudantes devem se reunir para observar a “conversa” entre as linhas, as tramas resultantes das sobreposições das linhas e falar sobre a experiência que vivenciaram.

Além de experimentar uma comunicação sem palavras, esta atividade propicia aos estudantes a experiência de se concentrarem em um gesto e de se manterem alertas e preparados para improvisar em consonância com o gesto do outro. Estimular a interação entre as linhas no desenho é um exercício de liberdade e experimentação. Além disso, desenhar com gestos largos, usando o corpo e riscando traços em grandes proporções, traz segurança motora nas atividades com desenho e pintura.

Para ampliar o conhecimento

Alguns artistas têm trabalhado no campo de intersecção entre dança e pintura. Você pode apresentar o trabalho da suíça Caroline Denervaud (1978), uma artista multidisciplinar radicada em Paris, na França. Em seu trabalho, Caroline permite que seu corpo conduza sua pintura sem planejamento. Disponível em: <https://www.carolinedenervaud.com/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

APROXIMANDO DO TEMA

Contar histórias e enviar mensagens

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31) e analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as diversas categorizações da arte (arte, indústria cultural) (EF69AR33).

Utilize as imagens e as questões propostas nesta seção para conversar com os estudantes sobre as diferentes formas de narrativa. Chame a atenção deles para o fato de que todos estão imersos cotidianamente em histórias míticas, contos tradicionais, narrativas ficcionais e relatos pessoais e subjetivos, que são transmitidos de diferentes maneiras entre as pessoas. No decorrer do capítulo, essas e outras questões vão levar os estudantes a refletir acerca de linguagens variadas e híbridas. Fique atento a seus saberes e os valorize.

Ateliê de perguntas

1. Resposta pessoal. As obras de arte podem ser interpretadas de diferentes formas, de maneira subjetiva. Assim, é sempre interessante contrapor variadas visões sobre uma mesma imagem.
2. Respostas pessoais. Os estudantes devem verbalizar as intenções e as estratégias gestuais e gráficas utilizadas, como intensidade (leveza ou força), sinais, quebras, rabiscos, ondulações.
3. Respostas pessoais. Incentive os estudantes a falar da interação entre gesto, movimento do corpo e os resultados gráficos desse trabalho.
4. Respostas pessoais. Verifique se os estudantes leem histórias em quadrinhos, assistem a *animes*, seriados, novelas, filmes ou mesmo interagem com colegas por meio de jogos digitais em que podem construir narrativas coletivamente. Peça a eles que exemplifiquem diferentes formas de narrativa e explicitem as razões de seu interesse por determinado seriado, *anime* ou jogo digital.
5. Layla usa desenhos e palavras em sua narrativa, promovendo uma interpretação menos objetiva e mais poética de sua mensagem. Layla aponta para a necessidade de um

Aproximando do tema

Contar histórias e enviar mensagens

Em algumas culturas, as histórias costumam ser ensinadas oralmente de geração em geração na forma de poemas, contos e canções. Além de se perpetuarem por meio da oralidade, essas narrativas podem ser transmitidas por imagens.

Desde tempos remotos, mitos, histórias e mensagens estão presentes nos trabalhos artísticos. Pessoas de diferentes culturas e suas conquistas foram eternizadas diversas vezes em pinturas e esculturas, que estão preservadas em museus ao redor do mundo e, frequentemente, são objeto de estudo.

Ainda hoje, muitas histórias são contadas por meio de imagens, porém de modo mais diversificado. As formas de narrativas visuais são atualmente bastante variadas, desde histórias em quadrinhos (HQs) e animações até postagens nas redes sociais, com várias fotografias, os chamados “carrosséis”.

Conjunto de imagens e textos de Layla Kim Meirelles, do grupo de criação da Casa de Carlota, em São Paulo (SP).



Desenhos de Layla Kim Meirelles

✂ Não escreva no livro.

Ateliê de perguntas

Após observar a imagem de abertura do capítulo, experimentar as possibilidades de expressão através do traçado de uma linha e ler o texto e as imagens desta seção, forme um grupo com os colegas e converse sobre as questões a seguir.

1. Quais são as possíveis interpretações para a imagem de abertura?
2. Ao traçar sua linha no encontro com a do colega, ela expressou o que você estava pensando? Quais estratégias você usou para representar esse significado nela?
3. O que sentiu ao desenhar andando e movendo o corpo? Os painéis ficaram parecidos ou apresentam resultados diferentes?
4. Você gosta de ler quadrinhos? Quais são seus preferidos? Como são as narrativas dos quadrinhos que você lê?
5. Como você interpreta a mensagem de Layla Kim Meirelles em sua narrativa visual?
6. Partindo dessas imagens, dessa experimentação e do texto, o que você imagina que será estudado neste capítulo?

22

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Museu da inclusão onde fosse possível preservar a memória de homens e mulheres com alguma deficiência ou neurodiversidade. Vale comentar com os estudantes a sua forma original de representar o corpo humano em seu desenho.

6. Resposta pessoal. Nesse momento, auxilie-os a levantar hipóteses sobre o que vão estudar no capítulo. Essas questões podem ser retomadas no final do capítulo e ajudá-los a se conscientizarem do que aprenderam.

Depois que tiverem debatido as questões propostas, peça a cada grupo que apresente as conclusões oralmente.

Para ampliar o conhecimento

Alguns artistas têm trabalhado no campo de intersecção entre dança e pintura. Você pode apresentar o trabalho da suíça Caroline Denervaud (1978), uma artista multidisciplinar radicada em Paris, na França. Em seu trabalho, Caroline permite que seu corpo conduza sua pintura sem planejamento. Disponível em: <https://www.carolinedenervaud.com/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Imagens que contam histórias

Neste **Painel**, você vai conhecer obras produzidas em diferentes contextos e refletir sobre a relação entre as artes visuais e o ato de contar histórias.



Exéquias, *Kylix* com figuras negras, c. 530 a.C. (Cerâmica, 30,5 cm de diâmetro. Coleção Estatal de Antiguidades e Cliptoteca, Munique, Alemanha.)

Nessa imagem, é possível ver a ilustração do fundo de uma taça usada na Grécia antiga. Ela conta a história de quando Dioniso, o deus do vinho, foi raptado por piratas e transformou o mastro da embarcação em uma videira. Assustados, os marinheiros pularam no mar e Dioniso os transformou em golfinhos.

Exéquias (c. 550 a.C.-525 a.C.), o artista que pintou essa taça, sintetizou em uma única imagem a história do mito, que já era bem conhecida por seus contemporâneos.

Como o artista grego organizou a ilustração?

23

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

PAINEL

Imagens que contam histórias

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, de modo a ampliar a experiência com variados contextos e práticas artístico-visuais (EF69AR01). Além disso, vão contextualizá-los no tempo e no espaço (EF69AR02) e analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens gráficas (EF69AR03). Por fim, poderão experimentar diferentes formas de expressão artística apresentadas na seção (EF69AR05).

Deixe que os estudantes observem as imagens da seção, detendo-se naquelas que mais chamam a atenção deles. Se necessário, ajude-os a construir relações entre as imagens e o tema do capítulo. Peça à turma que leia em silêncio ou a cinco estudantes que escolham um dos textos para ler. Após a leitura, encaminhe uma conversa usando a questão que finaliza cada texto como ponto de partida.

Os vasos e os utensílios eram usados como suporte para inscrever narrativas mitológicas na Grécia antiga. Muitas vezes, os temas das histórias estavam ligados ao uso do objeto, como cenas míticas de casamento para um presente de núpcias ou aventuras de Dioniso para um *kylix* (cálice ou taça em que o vinho era misturado com água para ser bebido). Alguns vasos apresentavam uma série de imagens que narravam os acontecimentos no decorrer do tempo; outros, como o *kylix* aqui representado, apresentavam uma narrativa concentrada em uma só cena.

Espera-se que os estudantes observem que os elementos estão organizados de forma centralizada, ocupando o interior curvo do vaso com equilíbrio. A figura de Dioniso ocupa o centro da composição com a vela branca do mastro, que contrasta com os demais elementos da cena.

Exéquias

Viveu em Atenas aproximadamente entre 550 a.C. e 525 a.C. Pouco se sabe sobre esse pintor, mas acredita-se que teve um ateliê onde se produziam vasos pintados. A maior parte dos vasos cuja autoria é atribuída a ele tem figuras pretas sobre cerâmica vermelha. Neles, são retratadas narrativas mitológicas circunscritas a poucas cenas.

O papa Gregório Magno (c. 540-604) organizou e definiu uma série de condutas para o ritual cristão no fim do século VI. O pontífice defendia que as imagens deveriam ser usadas como narrativa ilustrada para os integrantes da Igreja que não sabiam ler nem escrever. Por isso, as imagens precisavam ser claras, simples e sintéticas, de modo a obter o resultado didático pretendido. Com base nessa regulamentação, foi elaborada uma iconografia cristã baseada na vida de Jesus ou em passagens bíblicas.

Algumas das obras emblemáticas da arte ocidental representam esses episódios, entre as quais está o afresco em estudo, *A natividade*. Nele, Jesus aparece como um bebê que acabou de nascer, disposto entre uma manjedoura e os braços de Maria. Giotto mudou a concepção da pintura no fim do século XIII ao explorar a técnica da representação da profundidade do espaço, que mais tarde recebeu o nome de perspectiva. Em seus afrescos, as figuras – Cristo, anjos e mortais – são pintadas na mesma escala e com expressões distintas e individualizadas, o que não acontecia na pintura medieval ocidental. Apesar de utilizar proporção e escala em alguns elementos, a articulação entre eles na pintura não buscava a verossimilhança. Para exemplificar, chame a atenção dos estudantes para o chão e o fundo da cena: a disposição das pedras e a distância entre elas não obedecem à mesma razão da perspectiva do cocho, do telhado e dos personagens.

Giotto

Nascido perto de Florença, na Itália, foi pintor e arquiteto. É considerado precursor da perspectiva da pintura do Renascimento italiano. O caráter tridimensional e humanizado de sua obra modificou a forma de retratar temas religiosos. As primeiras grandes obras atribuídas a ele são os afrescos sobre a vida de São Francisco, pintados na Basílica de Assis, na Itália, que narram passagens da vida do santo. Entre 1304 e 1306, pintou os 38 afrescos da Capela Scrovegni, também chamada de Capela Arena, em Pádua, na Itália, sobre a vida de Jesus e de Maria.

Album/De Agostini/A. Dagli Orti/Esapix, Brasil



Giotto, *A natividade*, 1304-1306. (Afresco, 200 cm x 185 cm. Capela Scrovegni, Pádua, Itália.)

Nos **afrescos** da parede de uma pequena capela em Pádua, na Itália, Giotto (1267-1337) pintou as cenas da história da vida de Cristo. O artista italiano revolucionou a pintura no final da Idade Média, quando retomou o interesse por trabalhar com técnicas de representação da profundidade do espaço usadas em algumas pinturas da Antiguidade. Mais tarde, essas técnicas seriam chamadas de perspectiva.

Afresco: técnica de pintura feita sobre uma base de argamassa ainda molhada. Trabalhar com ela exige rapidez do artista.

Na pintura *A natividade*, em que o artista narra o nascimento de Jesus, é possível ver o telhado que abriga Maria e o menino Jesus em perspectiva.

O que mais Giotto conta do nascimento de Cristo nessa imagem?

24

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.



Ding Museu Galeria A Gentil Carioca, Rio de Janeiro, RJ

Arjan Martins, *O Triângulo Atlântico entre tempos distópicos*, 2018. (Pintura sobre a parede de espaço expositivo, 5,18 m x 12,30 m. Museu de Arte do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.)

Em muitas de suas pinturas, o artista carioca Arjan Martins (1960) trabalha com elementos ligados à memória dos navios negreiros, como mapas náuticos, instrumentos de navegação e equipamentos usados nas embarcações do período escravagista. As imagens remetem à travessia dos povos da África ocidental para as Américas, durante a **diáspora** provocada pela escravização e pelo comércio de seres humanos ocorrido entre os séculos XVI e XIX.

Convidado para a 11ª Bienal do Mercosul, Arjan Martins fez a pintura *O Triângulo Atlântico entre tempos distópicos* diretamente em um dos painéis centrais do Museu de Arte do Rio Grande do Sul (Margs), em Porto Alegre, em 2018. A proposta do evento era abordar as relações entre África, Europa e América por meio do tema “triângulo atlântico”.

Para retomar a memória da diáspora e da cobiça dos colonizadores, Arjan fundiu nessa pintura as paisagens de Olinda (PE), Rio de Janeiro (RJ) e Salvador (BA). Com isso, ele definiu um território imaginário, que pretendia ressaltar fatos históricos e discutir as consequências destes na sociedade brasileira.

Avaliando os elementos visuais e verbais empregados nessa obra e o modo como foram articulados, o que Arjan comunica sobre a complexa história colonial?

Diáspora: dispersão de um povo forçado a deixar seu território nativo.

Distópico: relativo a um tempo indesejável.

Em suas pinturas, Arjan Martins atualiza o imaginário visual, produzido por Jean-Baptiste Debret (1768-1848) no século XIX, sobre os africanos escravizados no Brasil colonial. Em uma de suas séries, o artista reuniu retratos de mulheres em afazeres domésticos. O título dado a essa série, “Ceci n'est pas Debret” [Isto não é Debret], é uma alusão às gravuras nas quais o francês descreveu a crueldade do sistema escravagista.

Em oposição ao olhar europeu do início do século XIX, Arjan interpreta a questão do tráfico de escravizados pelo viés da diáspora, do trauma causado pela travessia e pelo deslocamento forçado das populações e das culturas da África pelo Atlântico para as Américas. Embora represente figuras negras, sua pintura não é um retrato ou autorretrato. O artista busca uma representação do negro multitemporal e pluriterritorial, ele se refere aos negros que sofreram a violência colonial da diáspora, um enorme contingente de seres humanos ao longo de cinco séculos dispersos na região do oceano Atlântico.

Na edição de 2018, a Bienal do Mercosul elegeu os movimentos migratórios entre Europa, África e América, que ocorrem há mais de quinhentos anos, como tema de sua mostra e propôs uma reflexão sobre os milhões de europeus que vieram para o Brasil fugindo da pobreza e os milhões de africanos que foram escravizados e trazidos involuntariamente para as Américas.

Arjan Martins

Estudou na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, no Rio de Janeiro (RJ), onde vendia pão para pagar os estudos. Participou de várias exposições coletivas, entre elas “Novas aquisições”, no Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro, em 2004; “Abre alas”, na galeria A Gentil Carioca, em 2009; e “Do Valongo à favela”, no Museu de Arte do Rio, em 2014, ano em que também realizou sua primeira exposição individual, intitulada “Américas”, no MAM Rio. Em 2018, Arjan realizou outra exposição individual, dessa vez na Suíça, chamada “O estrangeiro”, participou de uma exposição em Lagos, na Nigéria, foi convidado para a Bienal do Mercosul e ganhou o prêmio Pipa. Participou também da 34ª Bienal Internacional de São Paulo, ocorrida em 2021.

Para ampliar o conhecimento

- ALVES, José Francisco (org.). *O triângulo atlântico*: catálogo da 11ª Bienal do Mercosul. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2018. Disponível em: <https://www.bienalmercosul.art.br/publicacoes>. Acesso em: 22 jul. 2022. No site da Bienal do Mercosul, além do catálogo da 11ª Bienal, você encontra diversas publicações e catálogos de outras edições.
- MIYADA, Paulo (org.) *Arjan Martins*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021. O livro reúne reproduções de obras de Arjan Martins, reflexões sobre elas e uma entrevista com o artista.

Sobre o tema de *Astro Boy*, há muitas narrativas que, de modos diferentes, incorporam o debate sobre os limites da ciência diante do fim da vida. O tema aparece no romance clássico da escritora inglesa Mary Shelley, *Frankenstein*, publicado há duzentos anos, que foi mais tarde transformado em filme. Esse filme foi abordado no Projeto 2, *Gêneros do cinema*, no livro do 7º ano.

O mangá é uma modalidade de quadrinhos que se destaca atualmente. Tanto ele como o *anime* (como são conhecidos os desenhos animados japoneses) foram criados após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) no Japão, tendo sido bastante influenciados pelos quadrinhos estadunidenses que passaram a ser consumidos no país. Posteriormente, tornaram-se produtos da indústria cultural global, movimentando um mercado que atrai pessoas de todas as idades para feiras e eventos em várias cidades do mundo.

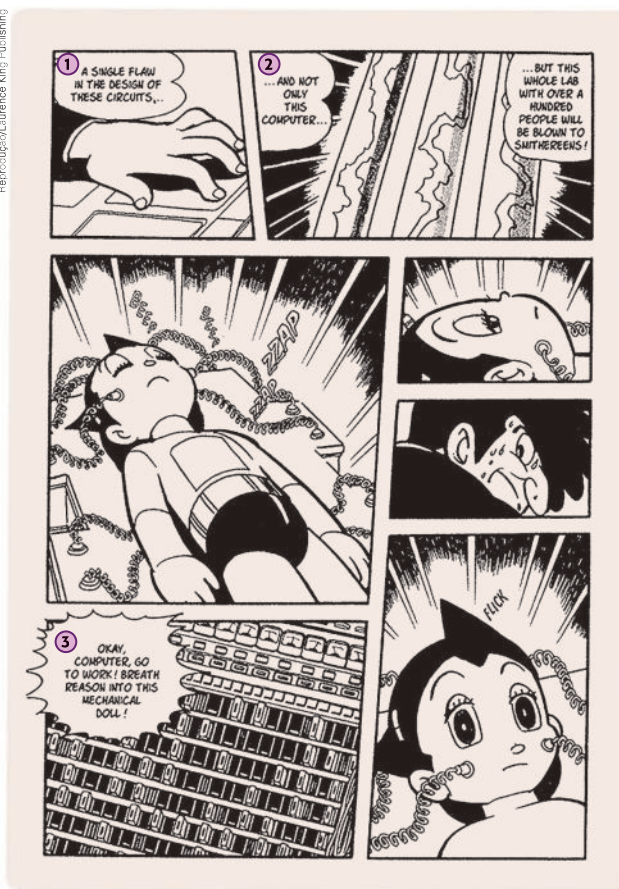
Não são apenas os personagens com olhos grandes que distinguem o mangá. Há outros elementos marcantes, como o exagero na representação das emoções dos personagens; histórias que, muitas vezes, incorporam monstros (que, em alguns casos, se apresentam como uma espécie de alegoria para as ameaças das guerras e da bomba atômica, por exemplo); a forma cinematográfica de movimentar o ponto de vista da cena; e os cortes que se assemelham à montagem do cinema.

Uma característica importante do trabalho de Osamu Tezuka é o aspecto arredondado e gracioso dos personagens, uma estética fora de moda nos anos 1950. Mesmo em seus mangás que tratam de temas mais sérios, como a série *Buddha*, há personagens que se assemelham a bonecos e estão esteticamente ligados ao universo infantil. Essa opção do autor acabou influenciando toda a produção contemporânea de quadrinhos no Japão e, também, a estética atual da indústria cultural japonesa, chamada *kawaii*. Até mesmo os Walt Disney Animation Studios recentemente adotaram em algumas de suas produções cinematográficas essas qualidades dos mangás japoneses.

Para ampliar o conhecimento

GRAVETT, Paul. *Mangá: como o Japão reinventou os quadrinhos*. São Paulo: Conrad, 2006.

Reprodução/Laurence King Publishing



Osamu Tezuka, página do mangá *Astro Boy*, 1952-1968. (1) Uma única falha no projeto desses circuitos... (2) ... e não só este computador... mas todo este laboratório, com mais de cem pessoas, será explodido em pedacinhos! (3) Certo, computador, hora de trabalhar! Sobre a razão para dentro deste boneco mecânico! [Tradução livre.]

O mangá contemporâneo é fruto do trabalho de Osamu Tezuka (1928-1989), artista que adaptou a linguagem cinematográfica dos filmes de ação estadunidenses aos quadrinhos japoneses. Com essa nova linguagem, ele escreveu, adaptou e desenhou histórias que foram veiculadas em revistas semanais e em animações para o cinema. Em muitos de seus desenhos, Tezuka altera o ponto de vista do leitor constantemente, imitando o movimento de câmera usado para aumentar a sensação de ação.

Astro Boy é um dos mangás mais conhecidos do artista. Publicado no Japão, entre 1952 e 1968, narra a história de um cientista que perde o filho em um acidente de carro e decide construir um menino-robô movido a energia nuclear para substituí-lo.

Você conhece outras histórias que partem de um enredo semelhante a esse ou que abordam um tema parecido? Quais?

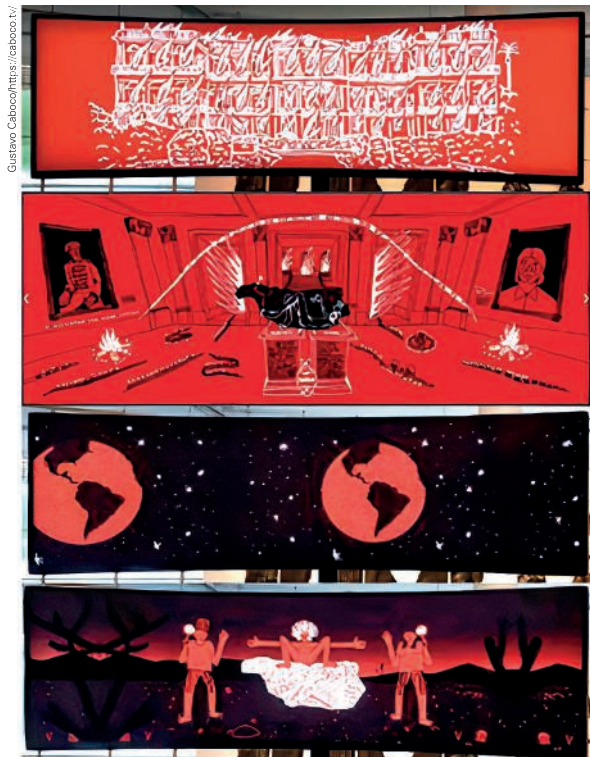
EXPLORE

Rintaro, *Metrópolis*, 2001. (Japão, 108 min.)

Com base no quadrinho homônimo de Osamu Tezuka, a animação narra a vida em uma cidade futurista, onde humanos e robôs convivem.

Osamu Tezuka

Foi educado sob o regime militarista japonês. Sua juventude coincidiu com a rendição do Japão na Segunda Guerra Mundial e a fase de reconstrução do país. Atraído pelos filmes de Charlie Chaplin (1889-1977) e pelos desenhos animados de Walt Disney (1901-1966), Tezuka, apesar de ser formado em Medicina, resolveu dedicar-se à carreira de desenhista e se tornou o criador do mangá. Escreveu e desenhou seiscentos títulos de mangá, alguns deles longas novelas publicadas em vários volumes, como *Buddha*, em que conta a história de Buda, e *Adolf*, sobre a Segunda Guerra Mundial. Também produziu e executou cerca de sessenta animações.



Gustavo Caboco, cenas da animação *Konau'Kyba* [Caminhos das pedras], 2021. (Brasil, 11 min.)

A pedra de Bendegó é um meteorito encontrado em 1784 na atual cidade de Monte Santo (BA). Ele foi transportado para o Museu Nacional da Quinta da Boa Vista, no Rio de Janeiro (RJ), que foi destruído por um incêndio em 2018. Apesar disso, o Bendegó permaneceu intacto.

O artista curitibano de origem wapichana, Gustavo Caboco (1989), apresentou a instalação *Konau'Kyba* [Caminhos das pedras] na 34ª Bienal de São Paulo. O trabalho reuniu pinturas, poemas, objetos e uma animação em que diferentes paisagens conectam as pedras da terra ancestral às pedras que vieram do céu, como o meteorito Bendegó.

A narrativa é desenvolvida com desenhos delicados que usam a animação para gerar alguns movimentos simples, em tons de vermelho, preto e branco. Eles mostram uma caminhada da Serra da Lua, em Roraima, na terra indígena Canuanim, ao Sertão da Bahia onde o Bendegó foi encontrado seguindo para o Rio de Janeiro, onde o Museu Nacional aparece em chamas.

Nesse trabalho, Caboco cruza também a história de uma **borduna** wapichana consumida pelo fogo do Museu Nacional do Rio de Janeiro com a de Casimiro Cadete, uma liderança de seu povo. Entremeadas a essa narrativa, o artista evoca a resiliência do Bendegó que não foi destruído pelo incêndio, afirmando: "Não apagarão a nossa memória!".

Em sua opinião, como uma sequência de desenhos acompanhados por uma trilha sonora, sem narração, pode contar uma história?

Borduna: tipo de arma indígena feita de madeira que serve para ataque, defesa ou caça.

A instalação *Konau'Kyba* [Caminhos das pedras], apresentada na 34ª Bienal, assim como toda a pesquisa estética do artista, foi realizada por Gustavo Caboco em conjunto com a mãe e parentes. Seu trabalho se caracteriza pelo uso do desenho e pela produção de livros manuais, bordados, textos, vídeos, murais, *performances* e objetos.

Ressalte que trabalhos narrativos na linguagem da animação sem textos escritos ou orais, constituem, a partir da associação de imagens e sons, histórias menos lineares, que podem ser interpretadas de variadas maneiras. Esse tipo de narrativa é usado com frequência em histórias em quadrinhos quando o autor amplia propositalmente as possibilidades de interpretação de uma cena.

Gustavo Caboco

Em 2001, aos 12 anos, acompanhou a mãe, Lucilene, em seu primeiro retorno à terra indígena Canuanim de onde havia sido desterrada aos 10 anos. A partir de então, Caboco fortaleceu sua identidade wapichana e reconstruiu seus vínculos com a cosmovisão e a história de luta de seu povo.

Para ampliar o conhecimento

Gustavo Caboco participou do programa *Convida* do Instituto Moreira Salles, que aconteceu em 2020, durante a pandemia. O artista apresenta seu trabalho em um vídeo na plataforma da instituição. Disponível em: <https://ims.com.br/convida/gustavo-caboco/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

No debate, auxilie os estudantes a estabelecer relações entre as obras, ampliando a reflexão sobre as linguagens dos trabalhos apresentados na seção **Painel**, além de examinar os temas e as narrativas que se podem estabelecer por meio de imagens estáticas e em movimento.

1. Respostas pessoais. Os exemplos são bastante diversificados não só na linguagem (pintura, desenho, história em quadrinhos e animação), mas também na temática (cultura grega, Idade Média, diáspora afroatlântica, cultura japonesa e culturas indígenas brasileiras). Peça aos estudantes que justifiquem suas escolhas de acordo com a linguagem e o tema.

2. A pintura de Exéquias narra uma história mitológica com apenas uma imagem em tinta preta e branca sobre uma cerâmica. Giotto usa a técnica do afresco, com cores vibrantes, para representar uma cena, com alguns elementos em perspectiva, de paisagem de montanhas, com uma cobertura de madeira em que personagens, anjos e animais interagem por meio de gestos e olhares. Arjan Martins pinta sobre uma parede a representação de uma vasta paisagem, quase um mapa: o céu, o mar, elementos do universo da navegação; a pintura tematiza a travessia do oceano que os povos africanos foram forçados a fazer. Já Osamu Tesuka conta a história de um menino robô por meio de uma sequência de desenhos em preto e branco e textos inseridos em balões. Gustavo Caboco usa desenhos animados, nas cores preto, branco e vermelho para contar uma complexa narrativa em que relaciona o meteorito Bendegó às histórias dos deslocamentos a que os indígenas muitas vezes foram forçados e de suas lutas.

3. a 5. Para a elaboração da sequência, ressalte que não é preciso conceber uma história com começo, meio e fim, mas uma sequência com uma situação que a precede ou antecede. Comente com os estudantes que as imagens podem conter colagens de jornais e revistas, caso haja como disponibilizar esse material para eles. Reforce que eles podem apenas agregar um texto, um título ou uma descrição que mude o significado original da imagem, por exemplo. Os textos podem substituir ações que não foram

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 obra do Painel você achou mais interessante? Por quê?
- 2** Como você classificaria as obras em relação às técnicas e narrativas usadas?
- 3** Para experimentar uma forma de narrativa simples, você vai contar o que aconteceu durante suas férias, como foi seu cotidiano nesses dias sem frequentar a escola.

Material: duas folhas de sulfite A4 branco (ou com uma cor que você considere apropriada para usar como fundo de seus desenhos) e um lápis preto 2B.

- Feche os olhos para se concentrar e pense em três imagens que sintetizem algo de interessante que aconteceu, ou que gostaria que tivesse acontecido, em suas férias.
- Divida as folhas A4 em quatro partes. Você vai obter oito pedaços no formato 15 cm x 10,5 cm.
- Faça pelo menos três desenhos, em que você é o personagem principal. Represente suas ações.
- Pense no enquadramento: você pode desenhar apenas uma parte do corpo, como as mãos, em uma cena vista de cima, de baixo ou por trás do personagem principal.
- As cenas devem compor uma sequência de acontecimentos que expressem uma passagem do tempo. Mas podem ser bem diferentes umas das outras, mostrando acontecimentos em locais diversos, com personagens distintos.

4 Observe os desenhos finalizados em sequência e insira uma folha de 15 cm x 10,5 cm em branco entre as imagens. Pense em um texto, uma frase ou apenas uma palavra que possa ser escrita nas folhas em branco para compor a narrativa. Você pode pôr uma folha no início da sequência com o título.



- O texto pode colaborar para melhorar a narrativa, ou até mesmo contradizer o desenho, mudando o sentido das imagens. Pode ainda acrescentar algo que não foi possível expressar com o desenho, como um som ou a voz de um narrador.

5 Para finalizar a atividade, você vai fotografar ou digitalizar as imagens, caso seja possível, e compor um carrossel de imagens ou uma animação com elas em um programa de edição de vídeo em seu celular ou computador.

- Insira as imagens e os textos no editor de vídeo e monte a sequência como você planejou.
- Caso prefira, você pode digitar os textos no programa e editá-los com os tipos de letra disponíveis em seu computador.
- Em seguida, ajuste o tempo de exposição de cada imagem na animação. Verifique o tempo necessário de leitura do texto e da imagem.
- Assista ao seu minirrelato das férias e apresente-o aos colegas.

Se não for possível digitalizar a sequência, cole-a em uma tira de cartolina ou papel kraft de 80 cm x 15 cm.

mostradas nos desenhos, podem ser pensamentos do personagem, uma trilha sonora ou, ainda, a voz do narrador, que conta o que está acontecendo.

Se for possível finalizar a atividade com um editor de vídeo, solicite aos estudantes que trabalhem com o ajuste do tempo, experimentando a ênfase que querem dar a cada quadro. O resultado é uma animação muito simples, mas muito didática, para eles experimentarem a narração no tempo. Eles podem refazer o texto no editor de vídeo usando as fontes do computador e as possibilidades de variação de tamanho, cor e alinhamento do texto ou po-

dem usar os textos manuscritos se desejarem enfatizar o aspecto manual do trabalho. Para os estudantes que não conseguiram utilizar o recurso tecnológico, converse sobre as estratégias de montagem do painel e as inspirações que tiveram como referência. Como alternativa à edição de vídeo, sugira que façam um carrossel com as imagens e os textos para gravar e postar nas redes sociais.

Ao final, converse com eles sobre as dificuldades encontradas, o potencial de comunicação de um desenho, a relação do texto com a imagem e, finalmente, a relação do tempo com os textos e as imagens.

Conversa de artista

Arjan Martins

Em sua pintura, Arjan constrói personagens desfocados, indefinidos. Assim, sua obra se refere ao mesmo tempo ao passado e ao presente, ao Brasil e a outros territórios da diáspora atlântica.

[...] Por exemplo, aquelas senhoras descascando laranja poderiam ser do sertão de Pernambuco, à beira de uma estrada, sustentando suas netas, tentando oferecer educação e dignidade às suas famílias. São pessoas, laranjas ou batatas não importam, são pessoas que trazem a marca da dignidade nas suas faces. Suas fotografias ficaram muito tempo no estúdio e eu olhando para elas. Até que entendi que elas se convidavam para o quadro, e que a história da arte precisava também de outras personagens como protagonistas da história. Considerei que essas senhoras traziam uma dignidade no pescoço.

MARTINS, Arjan. Entrevista a Raquel Barreto. In: MIYADA, Paulo (org.). *Arjan Martins*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021. p. 157.



Arjan Martins, [Sem título], 2018. (Acrílica sobre tela, diptico, 160 cm x 240 cm e 160 x 120 cm.)

▶ Após ler o depoimento de Arjan Martins e observar a pintura, reflita e converse com os colegas.

1. Você encontra na pintura elementos que comunicam a dignidade dos personagens?
2. Há elementos que se referem à travessia do oceano Atlântico, imposta a alguns povos africanos?
3. Crie um diálogo para os personagens da obra.
4. A pintura de Arjan não tem título. Que nome você daria a ela?

29

▶ 2. Sugira aos estudantes que reparem na cor do fundo, no azul do mar que reflete a cor do céu, no globo no alto e no centro da pintura. Além disso, aparecem as palavras em inglês *Discover*, *Journey*, *Travel*, *Explorer*, que significam “Descobrir”, “Jornada”, “Viajar” e “Explorador”, respectivamente. Há também o pingente do colar no pescoço da mulher à esquerda com formato do mapa do continente africano.

3. Resposta pessoal. Os estudantes devem criar livremente o diálogo, podendo se inspirar em conversas de seus familiares, na fala de Arjan sobre educação dos filhos ou em qualquer outro tema de modo a alterar o contexto da pintura.

4. Resposta pessoal. Reforce para os estudantes que o título pode mudar totalmente o significado de uma obra. Aqui o objetivo é experimentar as possibilidades da linguagem verbal.

Acolha as respostas dos estudantes, verifique se há recorrência de algum tema ou palavra em suas escolhas.

Complemente perguntando a eles aspectos mais subjetivos, por exemplo: Quais são os elementos estéticos que agradam a vocês nessa pintura? Aponte ainda que o artista combina as cores de forma harmoniosa: os tons do oceano ao fundo ressaltam o laranja, o roxo e o amarelo esverdeado das roupas; a pele negra contrasta com o amarelo – ouro dos objetos que enfeitam as mulheres e promove o efeito de dourado nos objetos. Além disso, o movimento dos tecidos e dos gestos contribuem para uma impressão de concordância e cumplicidade entre essas duas mulheres.

Por fim, comente que o artista procura criar imagens que expressem os diversos aspectos da diáspora africana, como o trauma da travessia. Sua pintura busca conceber um retrato multidimensional e plurigeográfico dessa questão.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

CONVERSA DE ARTISTA

Arjan Martins

A BNCC nesta seção

Os estudantes vão analisar os elementos constitutivos e o contexto da obra de um artista brasileiro contemporâneo, bem como analisar os aspectos históricos e sociais da produção artística, de modo a problematizar as narrativas coloniais (EF69AR01, EF69AR04, EF69AR33).

1. Incentive os estudantes a observar o modo como a pintura sugere elementos que compõem a figura humana, como os cabelos, as roupas e os objetos que adornam o corpo das mulheres. A dimensão da dignidade, na fala de Arjan, está relacionada ao trabalho das mulheres. Chame a atenção da turma também para como as mulheres se elevam na proposta do artista em face dessa atividade e de sua finalidade “tentando oferecer dignidade e educação às suas famílias”.

MUNDO AO REDOR

Histórias em quadrinhos contemporâneas

A BNCC nesta seção

Os estudantes analisarão elementos como movimento, escala e articulação entre imagens na apreciação de HQs (EF69AR04); estudarão situações em que as linguagens das artes visuais se integram às linguagens gráficas (EF69AR03); terão contato com o patrimônio cultural e as matrizes estéticas brasileiras (EF69AR33, EF69AR34).

Você pode realizar esta aula na biblioteca da escola ou na municipal que tenha um acervo de HQs ou consultar acervos de bibliotecas digitais ou até mesmo acessar sites de alguns quadrinistas.

Converse com os estudantes sobre o aumento da participação das mulheres na produção de HQs. Isso contribui para a ampliação das abordagens dessa forma de expressão artística trazendo uma visão mais intrínseca e menos objetificada da mulher, ou seja, personagens femininas constituídas com mais sutilezas, menos idealizadas ou erotizadas.

Influência japonesa

Em *Além dos trilhos*, a opção por personagens animais – coelho e peixe – e a ausência de palavras aumentam as possibilidades de interpretação. O personagem principal, o coelho, não tem gênero definido, de modo que cada um pode vê-lo à sua maneira. Na história, um coelho que trabalha como gari em uma estação de trem foge do vazio cotidiano à procura da peça que lhe falta. O vazio é representado por um buraco na barriga dele que tem o formato de peça uma de quebra-cabeça. A busca o leva ao encontro de um peixe-voador que se torna seu amigo.

Mika Takahashi

Lançou sua primeira publicação, *Ink Stories*, em 2014 e, em 2015, participou das coletâneas *321 Fast Comics*, volume 2, de Felipe Cagno, e *A samurai*, de Mylle Silva. *Além dos trilhos* foi premiado com o 29º Troféu HQ Mix na categoria Novo talento – Desenhista.

Protagonismo negro

O trabalho de Marília Marz começou focado em mostrar a relação entre a população negra e seu lugar na cidade de São Paulo.

Aventuras ancestrais no Sertão

A novela gráfica *Piteco: Ingá* traz uma concepção imaginativa sobre povos que viveriam no Sertão da Paraíba. Faz parte de um projeto da empresa de

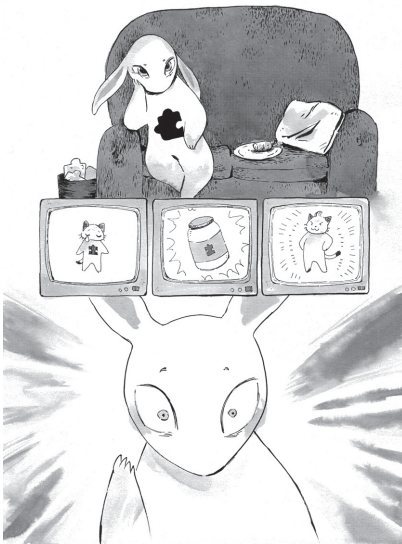
Mundo ao redor

Histórias em quadrinhos contemporâneas

As histórias em quadrinhos apresentam formatos muito variados, como tirinhas, revistas ou gibis, mangás e novelas gráficas, que são publicados em veículos impressos ou digitais. Os temas também são muito diversos e abrangem, por exemplo, histórias infantis, humorísticas, de super-heróis, com acontecimentos históricos, com questões da vida cotidiana e até adaptações de obras literárias. Com essa grande diversidade, há uma nova geração de autores que conquista públicos de idades e interesses variados.

INFLUÊNCIA JAPONESA

Até o início do século XXI, a produção das mulheres tinha pouca visibilidade no mercado de histórias em quadrinhos. Nos últimos anos, muitas artistas passaram a investir nesse tipo de narrativa. Em 2016, a ilustradora paulistana Mika Takahashi (1988) lançou a obra *Além dos trilhos* por meio de um financiamento coletivo. A narrativa desenvolve-se na sequência de imagens sem uso de texto e seu personagem principal é um coelho que trabalha como gari em uma estação de trem. Com um desenho simples em preto e branco, usando nanquim e outras técnicas da pintura japonesa, a artista explora recursos como linhas finas, manchas e retículas. Esse vídeo, produzido pelo Studio Kindjin, mostra um pouco do processo de trabalho da artista. Disponível em: <https://vimeo.com/163634278>. Acesso em: 20 abr. 2022.



Mika Takahashi/Acervo da artista

Mika Takahashi, páginas de *Além dos trilhos*, publicado pela editora Pingado-Prés, 2016.

PROTAGONISMO NEGRO

A jovem ilustradora e quadrinista paulistana Marília Marz (1990) faz parte da nova geração de mulheres que está lutando por mais espaço no gênero quadrinhos, trazendo novas abordagens, como as narrativas que ressaltam o protagonismo negro. No projeto “Crônicas centrais em quadrinhos” realizado a convite do Sesc, a artista resgatou lugares importantes para a cultura negra na cidade de São Paulo (SP). Em 2020, o Instituto Moreira Salles convidou Marília para produzir um material especialmente para sua plataforma. Disponível em: <https://ims.com.br/convida/marilia-marz/>. Acesso em: 20 abr. 2023.



Imagens: Marília Marz/Acervo da artista

Marília Marz, *Faz parte da história preta*. HQ feita para rede social do Sesc 24 de Maio como parte do projeto “Crônicas centrais em quadrinhos”, em homenagem ao mês da consciência negra, 2019.

30

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Maurício de Sousa no qual quadrinistas contemporâneos brasileiros e estrangeiros são convidados a reinventar personagens da Turma da Mônica, dando a eles novas histórias e formas estéticas.

Marília Marz

Estudou arquitetura na Escola da Cidade, em São Paulo (SP). Sua primeira história, *Indivisível*, foi realizada como conclusão do curso. Desde 2021, publica charges semanalmente no jornal *Folha de S.Paulo*.

Shiko

Francisco José Souto Leite nasceu em Patos (PB) e vive em Florença, Itália. Começou a criar quadrinhos independentes aos 18 anos. Fez a adaptação para HQ do romance *O Quinze*, de Raquel de Queiroz, e criou *Talvez seja mentira* e *Lavagem*, entre outras novelas gráficas. Com *Piteco: Ingá*, ganhou o 34º Troféu HQ Mix. Em 2020, publicou *Carniça* e *a blindagem mística*, história baseada em aventuras do cangaço no Brasil.



Shiko, quadro de Piteco: Inga, Paraíba, Graphic Mauricio de Sousa Produções, 2013.

AVENTURAS ANCESTRAIS NO SERTÃO

O quadrinista paraibano Shiko (1976) produziu uma novela gráfica em 2013 com base no personagem Piteco, o homem das cavernas do cartunista brasileiro Mauricio de Sousa (1935). Shiko, além de sofisticar o desenho do personagem dando-lhe tridimensionalidade, desenvolveu uma história que se passa no interior da Paraíba, na região de Campina Grande. O enredo se desenvolve há cerca de 7 mil anos, na proximidade da Pedra do Ingá, um monumento arqueológico onde há inscrições em baixo-relevo ainda não decifradas. Na história de Shiko, o povo Lem precisa migrar em consequência da seca. Assista a uma entrevista de Shiko para o Programa Arte Grátis. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LdTNUw5fcrk>. Acesso em: 20 abr. 2022.

▶ Para conhecer mais as histórias em quadrinhos, aumentar seu repertório cultural e compartilhar conhecimentos, você vai fazer uma pesquisa e planejar uma feira de trocas com os colegas.

1 Faça uma pesquisa na escola onde você estuda ou no bairro ou na cidade onde mora e responda às questões a seguir.

- a. A biblioteca tem uma seção de quadrinhos? Quais tipos de quadrinhos há nela?
- b. Nessa biblioteca, tem HQ para todos os públicos?
- c. Quais quadrinistas você encontrou?
- d. Quais personagens estão presentes nos livros e nas revistas de HQ que você encontrou?
- e. Você se interessou por qual livro ou revista para ler?

2 Depois de ler a história escolhida, faça uma resenha sobre ela, apontando os aspectos a seguir.

- a. Qual é o título da história?
- b. Quem é o autor ou a autora do texto e dos desenhos?
- c. Qual é o tema da narrativa?
- d. Qual é o personagem principal da história? Como ele é representado? Como é sua personalidade?
- e. Em sua opinião, qual é a melhor sequência de quadrinhos da história? O que há de especial nessa sequência?

3 Com os colegas e o professor, faça um varal ou uma mesa de exposição com as histórias em quadrinhos lidas pela turma e organize uma feira de trocas.

- a. Procure na feira de trocas histórias em quadrinhos que você ainda não conhece e escolha uma delas para ler.
- b. Depois de ler a história, em casa, procure saber quem é o autor ou a autora, o ano em que foi publicada e faça uma relação dos personagens principais.
- c. Por fim, faça uma comparação entre as duas histórias lidas, com foco nos personagens, analisando a representação gráfica e os movimentos de cada um deles.
- d. Examine ainda como são os cenários em que as histórias acontecem e como eles são representados.

4 Para encerrar, escolha um personagem e desenhe algum elemento para representá-lo. Com os colegas, monte um painel em uma parede da sala de aula com todos os desenhos produzidos.

31

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Esta atividade de pesquisa de histórias em quadrinhos é uma excelente maneira de estimular a leitura e desenvolver as capacidades leitora, de análise das narrativas e de produção de texto. Nela, é proposto um roteiro para a realização de uma resenha e de uma análise comparativa entre duas narrativas.

1. Oriente os estudantes na escolha das HQs na biblioteca ou trazidas de casa. Podem ser antigas ou atuais; mangás ou histórias de heróis estadunidenses. Se estiverem habituados a ler esse tipo de narrativa, é importante que comparem aquelas que costumavam ler quando crianças com as que leem atualmente, a fim de notar as diferenças que há entre elas, tanto em

relação ao conteúdo das histórias como no que diz respeito à técnica usada no traço. Eles devem fazer um levantamento das HQs que encontraram na biblioteca e apontar os gêneros mais presentes no acervo. Deixe claro que eles deverão emprestar aos colegas as HQs que selecionarem para a atividade.

2. A resenha pode ser escrita, usando um editor de texto no computador em que os estudantes possam colar a sequência escolhida e fotografada da história. Eles também podem produzir um vídeo, como um programa de crítica, em que mostram a revista enquanto a comentam. Você pode organizar breves apresentações orais na sala de aula para que todos falem sobre suas

▶ escolhas. Oriente os estudantes a organizar as informações em três parágrafos: o primeiro com os itens **a**, **b** e **c** (título, autoria e tema); o segundo com os itens **d** e **e** (personagem); e o terceiro com os itens **f** e **g** (opinião pessoal sobre a sequência).

3. Reserve uma parte de uma aula para promover a troca de HQs e ajude os estudantes a organizá-las. Monte um varal na sala de aula e coloque as revistas ou os livros em exposição, de modo que todos fiquem à vontade para escolher. Se isso não for possível, prepare um lugar em que o material possa ser exposto e visualizado facilmente pela turma. O ideal é que cada estudante traga pelo menos uma revista para a feira de trocas e leve apenas uma para casa.

Você pode propor um levantamento dos diversos gêneros de histórias em quadrinhos – faroeste, policial, aventura, ficção científica, terror, heróis, mangá, humor, etc. –, seguida de pesquisa de exemplos e análise comparada entre autores e estilos. A leitura comparada é uma excelente ferramenta para perceber similaridades e diferenças entre estilos de traço e personagens. Uma simples comparação entre heróis e anti-heróis, por exemplo, resulta em boas conversas com a turma. Outros elementos que podem ser analisados são o movimento no desenho, a composição dos cenários, os figurinos, a forma como a ação é montada, a quantidade e o formato dos quadros usados, o desenvolvimento da história, etc.

4. Para finalizar, monte um grande painel com os personagens desenhados pelos estudantes.

Durante a realização do debate, pergunte aos estudantes se já estiveram em algum evento promovido pela indústria cultural e problematize o consumo relacionado a esse mercado, por meio de questões, como: Vocês acham que as empresas que patrocinam esses eventos exercem algum tipo de domínio ideológico sobre a juventude por meio dessas narrativas? As narrativas de filmes, histórias em quadrinhos e animações que trazem enredos maniqueístas (opondo o bem e o mal de forma rasa) infantilizam os jovens?

Memória e poética do cotidiano

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas e repertórios imagéticos (EF69AR07).

Após a observação das obras selecionadas, encaminhe o debate com os estudantes e, se possível, sugira que pesquisem outras obras dos artistas abordados. Durante a conversa, procure ajudá-los a compreender como os elementos de cada uma das obras contribuem para que se estabeleça uma narrativa.

A rendeira

Em *A rendeira*, Johannes Vermeer capta características da sociedade holandesa do século XVII. Sugira aos estudantes que observem os detalhes dos instrumentos usados pela jovem e a luz suave e delicada dessa pintura.

O crescimento econômico das nações europeias decorrente do colonialismo contribuiu para criar uma influente classe burguesa, que passou a constituir um novo mercado para a arte no século XVII. Nos países protestantes, como a Holanda, onde as igrejas eram austeras e não aderiram às decorações rebuscadas do Barroco, os artistas, sem patrocínio do clero e com limitadas encomendas cívicas, tiveram de disputar o interesse do público. Pela primeira vez na história do Ocidente, eles pintavam seus quadros e depois saíam à procura de compradores. Faziam pinturas históricas, naturezas-mortas e as chamadas pinturas de gênero, que apresentavam cenas do cotidiano. O sucesso da pintura de gênero estava na documentação realista da vida burguesa. Apesar de ter sido considerada menos importante do que a pintura histórica, elas hoje se complementam, compondo um rico painel do passado.

Johannes Vermeer

Nasceu em Delft, Holanda. Vendeu poucos quadros em vida e, após sua morte, ficou esquecido por muitos anos. Em 1866, no entanto, seu trabalho foi reconhecido pelo crítico de arte Théophile Thoré (1807-1869). Hoje, Vermeer é considerado um dos mais importantes pintores holandeses do século XVII, ao lado de Rembrandt (1606-1669).

Hora da troca.

Memória e poética do cotidiano

Até o século XVI, no Ocidente, somente temas ligados a mitologia, religião, cenas épicas, heróis e governantes eram considerados relevantes para serem retratados em obras de arte. Foi na Holanda, durante o período **Barroco**, que alguns artistas passaram a se interessar pelas pessoas comuns. A partir daí, as cenas da vida cotidiana começaram a ocupar espaço nas pinturas, que guardam, em seus temas e na linguagem, a memória de outros tempos.

Barroco: nome dado à arte que predominou no século XVII e na primeira metade do século XVIII. É um estilo ornamental utilizado principalmente na decoração de igrejas e em projetos urbanísticos exuberantes.

Bridgeman Images/Easyartx Brasil



Johannes Vermeer, *A rendeira*, 1670. (Óleo sobre tela, 24 cm x 21 cm. Museu do Louvre, Paris, França.)

O pintor holandês Johannes Vermeer (1632-1675), também conhecido como Jan Vermeer, não pintou muitos quadros, mas a maioria de suas obras retrata cenas domésticas como essa, em que uma jovem se dedica ao trabalho meticuloso de fazer renda. O caráter intimista dessa pintura foi inovador para a época.

O paulista Almeida Júnior (1850-1899) foi um dos primeiros artistas brasileiros a retratar situações da vida cotidiana, apresentando cenas domésticas e personagens da zona rural, como na obra *Recado difícil*.

José Ferraz de Almeida Júnior, *Recado difícil*, 1895. (Óleo sobre tela, 139 cm x 79 cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro, RJ.)



Reprodução/Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro, RJ

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Recado difícil

Em *Recado difícil*, é retratado um menino vivenciando a experiência de dar uma má notícia. Ele está descalço e a casa que visita é feita de adobe. A pintura de Almeida Júnior busca retratar com realismo o sentimento causado pela situação. Trata-se de uma pintura realista do final do século XIX no Brasil. A obra de Almeida Júnior se destacou devido ao olhar digno que o artista lançou sobre o cotidiano da zona rural do interior de São Paulo, em uma época em que a arte no Brasil era patrocinada pela elite e se preocupava, de modo geral, em retratar temas históricos e tradicionais. Os historiadores e os críticos ligados

ao Modernismo, do início do século XX, chamaram essas pinturas de Almeida Júnior de “fase caipira”. Pergunte aos estudantes que recado eles imaginam que poderia ser tão difícil de ser dado pelo menino.

José Ferraz de Almeida Júnior

Nasceu em Itu (SP). Aos 19 anos, ingressou na Academia Imperial de Belas Artes (RJ). Após concluir os estudos, viveu seis anos em Paris, França. De volta ao Brasil, fixou seu ateliê em São Paulo (SP). Produziu retratos, que garantiam seu sustento, pinturas de temas regionalistas e outros gêneros, como pintura histórica e religiosa.



Djanira da Motta e Silva, *Empinando pipa*, 1950. (Óleo sobre tela, 96,50 cm x 115,50 cm.)

A poética do cotidiano e o olhar interessado sobre o trabalho, o lazer e a experiência religiosa tornaram a artista paulista Djanira da Motta e Silva (1914-1979) uma contadora de histórias sobre os brasileiros. Em muitas de suas pinturas, a artista retrata crianças envolvidas em brincadeiras, como as de soltar pipas na praia tematizada nessa obra.

EXPLORE

O Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro (RJ), fundado em 1937, abriga atualmente um acervo de cerca de 70 mil itens, entre gravuras, pinturas e objetos, e possui a maior e mais importante coleção de arte brasileira do século XIX.

Converse com os colegas e o professor sobre as cenas e as memórias da vida cotidiana retratadas nas imagens. O roteiro de questões a seguir pode ajudá-lo a refletir sobre o assunto.

- Como você interpreta cada uma dessas pinturas?
- O que essas obras foram capazes de registrar sobre os personagens?
- O que cada uma captou sobre as atividades de crianças e adolescentes no passado?
- Como são as crianças retratadas nessas pinturas?
- Você considera que as variadas formas de realizar uma pintura interferem no entendimento da obra?
- Que tipo de cena você escolheria para guardar um sentimento ou uma memória de sua vida cotidiana ou de sua infância?

Empinando pipa

Na pintura *Empinando pipa*, de Djanira, meninos de variadas idades se entretêm com a brincadeira de fazer voar as pipas, aproveitando o vento à beira-mar. As obras da pintora são engajadas com a vida dos brasileiros, produzindo um inventário de seu cotidiano no século XX. Em muitas de suas pinturas, as crianças aparecem brincando ou participando de festas. Djanira foi considerada pela crítica uma pintora *naïf*, ingênua, por ser autodidata e não seguir as experiências abstracionistas eurocênticas. Hoje essa classificação é considerada preconceituosa. Comente com os estudantes que, antes do debate da representatividade que emergiu no século XXI, com as lutas do movimento negro por

justiça racial e pelo fim do racismo, Djanira representou em suas pinturas a população negra e afrodescendente brasileira.

O crítico e curador de arte Paulo Herkenhoff (1949), por ocasião da exposição “A arte sob o olhar de Djanira”, no Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, em 2005, declarou: “Nenhum artista jamais percorreu tantos espaços do imaginário e das festas da gente brasileira, da religião e da paisagem, das crianças e do trabalho em todos os quadrantes de nosso país, como Djanira”.

As obras retratam crianças e jovens de diferentes modos: em *A rendeira*, de Vermeer, a menina é burguesa, bem-vestida, e está desenvolvendo a habilidade de tecer renda; ►

- em *Recado difícil*, de Almeida Júnior, o menino que leva o recado difícil está descalço e parece viver em um ambiente rural de trabalho; em *Empinando pipa*, de Djanira, os meninos estão absortos, felizes na brincadeira com pipas na praia, um ambiente em que é possível o encontro com a vizinhança.

Djanira da Motta e Silva

Casou-se muito jovem com um oficial da marinha mercante, mudando-se da cidade de Avaré (SP) para o Rio de Janeiro (RJ). Pouco tempo depois, ficou viúva e fez de sua casa uma pensão em que os hóspedes muitas vezes eram estudantes de pintura com poucos recursos e alguns pintores estrangeiros, refugiados de guerra. Entre os refugiados, estava o romeno Emeric Marcier (1916-1990), que deu a ela aulas de pintura em troca de alojamento e comida. Dos ensinamentos que assimilou, logo criou um estilo próprio, optando por temas, como retratos e autorretratos, diversões e festejos populares, atividades circenses, trabalho e trabalhadores, religiosidade afro-brasileira e católica. Nos anos 1950, após uma temporada nos Estados Unidos, Djanira voltou ao Brasil e decidiu viajar pelo país para retratar sua diversidade.

Para ampliar o conhecimento

Em 2019, o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp) realizou a exposição “Djanira: A memória de seu povo”. Textos, obras e entrevistas sobre a mostra podem ser vistos no [site](https://masp.org.br/exposicoes/djanira-a-memoria-de-seu-povo) do museu. Disponível em: <https://masp.org.br/exposicoes/djanira-a-memoria-de-seu-povo>. Acesso em: 21 abr. 2022.

Como fazer histórias em quadrinhos

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão acompanhar um modo de fazer histórias em quadrinhos e, com isso, analisar a expressão artística nessa modalidade (EF69AR05).

Esse passo a passo, elaborado pelo cartunista Adão Iturrusgarai, pode ajudar os estudantes na primeira atividade proposta na seção **Atividades**. Oriente-os a ler as dicas e observar com atenção as ilustrações que as acompanham.

Para complementar a pesquisa sobre o processo de produção de quadrinhos, oriente-os a ler, na página 35 do Livro do Estudante, o trecho extraído da obra *Quadrinhos e a arte sequencial*, de Will Eisner (1917-2005).

Adão Iturrusgarai

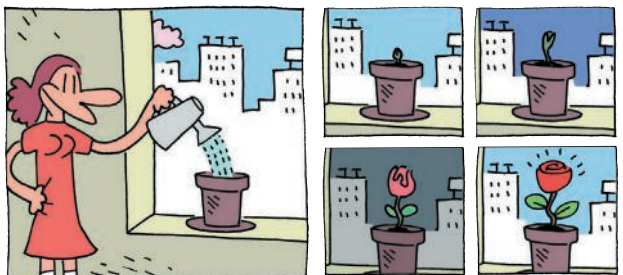
Nasceu em Cachoeira do Sul (RS). Aos 18 anos, mudou-se para Porto Alegre (RS), onde estudou Publicidade e Artes Plásticas. Em 1991, editou a revista *Dundum* e logo depois viajou para Paris, na França. Lá, publicou nas revistas *Chacal Puant* e *Flag*. Voltou para o Brasil em 1993 e mudou-se para São Paulo (SP). Foi redator de programas humorísticos de televisão, como *TV Colosso* e *Casseta & Planeta*. Além disso, editou a revista *Big Bang Bang*. Seu trabalho já foi publicado em revistas, como *Chiclete com Banana*, *Mil Perigos*, *Bundas* e *Capricho*. Atualmente, produz para os jornais *Folha de S.Paulo*, *O Liberal* e *O Vale Paraibano*. Em 2005, a Cartoon Network produziu cinco desenhos animados com seu personagem Aline.

Teoria e técnica

Como fazer histórias em quadrinhos

As histórias em quadrinhos constituem um gênero muito variado, que tem como característica comum a apresentação de imagens em sequência para construir uma narrativa. Boa parte delas combina textos e imagens, mas muitas trabalham apenas com imagens. Criar uma HQ pode ser muito desafiador, pois exige que sejam utilizadas técnicas de construção narrativa em linguagem visual, linguagem verbal ou ambas.

Leia a seguir algumas orientações básicas para criar uma HQ escrita e ilustrada, elaboradas pelo cartunista gaúcho Adão Iturrusgarai (1965) especialmente para esta coleção.



1. A habilidade de organizar o tempo é decisiva para a narrativa visual. A própria ideia de tempo é derivada da sequência dos eventos. É possível, por exemplo, contar um acidente ou o crescimento de uma flor em três quadrinhos ou em dez. Dependendo da escolha, pode-se passar a sensação de rapidez ou de lentidão.



2. O enquadramento é essencial. A escolha dos elementos que entram na cena por inteiro e dos que podem aparecer cortados contribui para produzir sentidos. Avalie sempre se é preciso desenhar o personagem de corpo inteiro ou se você pode fazer um close, mostrando apenas o rosto dele.



3. O balão é a forma mais comum de representar falas nos quadrinhos. O texto precisa ser enxuto, sintético. A posição do balão é fundamental, pois marca a sequência que se deve seguir na leitura. Deve-se manter a ordem das falas para não confundir o leitor.

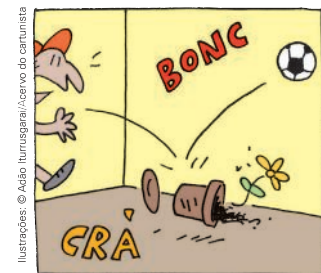


Ilustrações © Adão Iturrusgarai/cervo do cartunista

4. O formato do balão também transmite significados: sonho, pensamento, som que sai do rádio, fala. O texto fora do balão em geral serve para narrar algo que não pode ser dito em forma de diálogo.



5. O tamanho e o desenho das letras podem variar para, por exemplo, representar a intensidade do som, trazendo novo significado para o texto.

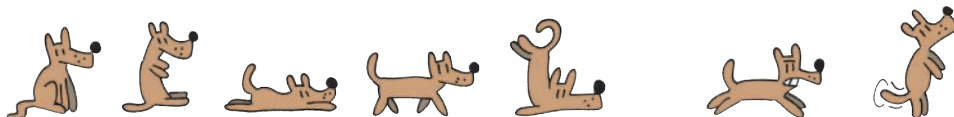


Ilustrações © Adão Iturrusgarai/cervo do cartunista

6. Outro modo de criar sentidos é usar as onomatopeias – palavras que imitam ruídos, sons, como “bonc” ou “crá”. Elas interferem na imagem e aumentam a dinâmica da cena.



7. O tamanho e o formato do quadrinho também podem variar dentro da história, dando mais velocidade à ação ou importância para uma cena. Um personagem estourando o quadrinho, por exemplo, amplifica a ação representada.



Ilustrações © Adão Iturrusgarai/cervo do cartunista

8. É fundamental desenhar e redesenhar muitas vezes o personagem em várias posições. Mesmo que ele seja um objeto meio sem forma ou um bichinho, é preciso transmitir com o desenho a sensação de movimento. Até os desenhistas consagrados levam muitos anos para desenvolver o traço e a expressividade de seus personagens.

ITURRUSGARAI, Adão. Texto e ilustrações elaborados para esta coleção.

Pense nos balões, ou melhor, no diálogo dentro deles, como sendo repetidos dentro da cabeça do leitor. Pense em você mesmo dramatizando a fala em voz alta – pois é isso que o leitor fará interiormente. Lembre-se de que você está lidando com sons. Dá-se ênfase com uso do negrito.

EISNER, Will. *Quadrinhos e a arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 149.

© Adão Iturrusgarai/cervo do cartunista



A BNCC nesta seção

Os estudantes vão experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (quadrinhos, desenho e pintura) (EF69AR05). As propostas de trabalho prático retomam os tipos de narrativa visual abordados no capítulo e permitem aos estudantes desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em um tema e em seus interesses. De modo colaborativo, vão fazer uso de materiais e instrumentos convencionais e digitais (EF69AR06) e dialogar com proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação em suas produções (EF69AR07). Além disso, eles também poderão manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para produzir e registrar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável (EF69AR35).

Uma história em quadrinhos

As HQs costumam fazer muito sucesso entre os estudantes do 9º ano. A maioria deles gosta de ler, colecionar e até mesmo desenhar histórias em quadrinhos. Entretanto, sempre há aqueles que têm dificuldade de desenhar ou de inventar histórias. Para que todos possam se envolver na atividade, procure equilibrar as habilidades na formação das duplas. Ressalte também a importância da colaboração mútua.

O objetivo da atividade é proporcionar aos estudantes a oportunidade de criar um personagem e incentivar aqueles que têm menos domínio da linguagem do desenho a fazer personagens mais simples. Desse modo, deixe claro que o personagem pode ser humano, animal ou mesmo inanimado, como uma pedra, uma fruta, etc. Os traços podem ser simples e o desenho pode conter apenas uma cena, uma ação ou um movimento. O importante é ser original e dialogar com a proposição temática apresentada. Oriente os estudantes a, primeiro, experimentar possibilidades com o lápis e, só depois, no momento de finalizar, fazer o contorno com a caneta hidrográfica preta.

O desenho deve ter no mínimo 15 cm em uma das dimensões. Comente que, com uma folha de papel vegetal, é possível copiá-lo várias vezes, modificando pequenos detalhes, como o tamanho dos olhos, os dedos das mãos, até ficar satisfeito com o desenho. Esse papel pode ser usado para copiar e modificar os personagens e a ação. Se necessário, oriente os estudantes também a fazer uma cópia, reduzida ou ampliada, do desenho original para solucionar eventuais problemas de escala.

Atividades

Uma história em quadrinhos

Nesta atividade, você vai fazer uma história em quadrinhos com a ajuda de um colega. Procure criar uma narrativa relacionada com uma memória sua ou com atividades do cotidiano.

Material: papel sulfite, lápis preto 6B e caneta hidrográfica preta.

- 1 Para começar, crie um personagem. Pode ser uma figura humana, um animal, um vegetal ou um objeto animado (que fala e se move), como um robô ou um brinquedo. Imagine como ele é, o que faz e o que o torna diferente.
- 2 Lembre-se de que os personagens de HQ geralmente têm características marcadas, tanto físicas como de personalidade. Considere também que, em geral, o traçado deles é simples, mas com algum elemento exagerado (nariz muito grande, perna muito fina, músculos enormes, etc.).
- 3 Em uma segunda etapa, convide um colega para colaborar com você na história. Ela deve ter no mínimo o tamanho de uma tirinha, cerca de quatro quadrinhos, e, no máximo, uma página.

- Use os desenhos dos personagens para estudar as melhores formas de criar efeitos de movimento e expressão.
- O desenho pode ser feito a lápis e finalizado com caneta hidrográfica preta. Não é obrigatória a utilização de cores.
- Também é possível criar uma HQ sem falas. Mas atenção: para isso, o desenho deve ser capaz de contar a história por si só.

- 4 Discuta com o colega as ideias para a história, considerando: se é possível utilizar os personagens que cada um de vocês criou; se eles combinam ou se completam; em que tipo de ação eles podem estar envolvidos, etc.
- 5 Com o colega, planeje os quadros da HQ. A narrativa deve ser rápida, de maneira que possa ser concluída em quatro cenas: o encontro, o conflito, a resolução do conflito e o encerramento.
- 6 Cada um de vocês vai desenhar os personagens, definir os figurinos e os objetos que vão aparecer na HQ. Todos os elementos devem ser desenhados separadamente.
- 7 Em seguida, você e o colega devem definir os cenários (ou seja, os locais onde se passam as ações) e escrever os diálogos. Depois de tudo planejado, é hora de fazer os primeiros esboços, organizando a história dentro dos quadrinhos e da página.
- 8 Depois, a dupla deve revisar o trabalho e fazer as alterações que julgar necessárias.
- 9 Para terminar, junte-se aos colegas e ao professor para expor o material produzido. Caso seja possível, faça uma fotocópia ampliada da HQ para facilitar a exposição.

Registre e guarde na pasta digital de Arte/Ancestralidade.

Terminado o trabalho, converse com os colegas e o professor sobre o que viu na exposição.

- Quais são as histórias mais engraçadas?
- Quais são as mais interessantes e as mais fáceis de entender?
- Há personagens muito peculiares, com características que os distinguem dos demais?
- Quais personagens são mais carismáticos? Quais são os desenhos mais elaborados?
- O que pode ser feito para melhorar uma narrativa?

Um retrato cotidiano

Em geral, nos sentimos estimulados a retratar lugares diferentes, coisas e pessoas que não conhecemos, mas o objetivo desta atividade é olhar esteticamente algo que vivemos no dia a dia.

- 1** Escolha uma cena de sua vida familiar que queira guardar na memória. Pense em algo que aconteça todos os dias em sua casa.
- 2** Tente olhar para esse momento buscando a beleza que existe nas coisas simples. Olhe para a luz, os objetos e as pessoas.
- 3** Defina o modo como você prefere retratar esse momento:
 - um desenho em preto e branco;
 - uma pintura em que alguns elementos mais importantes sejam destacados;
 - uma sequência de fotografias;
 - um pequeno vídeo de trinta segundos.
- 4** Selecione o material de acordo com a linguagem escolhida. As ideias a seguir podem ajudá-lo.
 - Com uma caneta hidrográfica preta grossa sobre uma folha de papel colorido, faça uma composição com áreas em preto sobre a cor de fundo do papel.
 - Desenhe formas simplificadas sobre uma folha de papel-cartão. Defina as cores a serem usadas em cada parte do desenho. Com tinta guache, prepare algumas cores fortes e variações de tons mais claros e mais escuros. Faça pelo menos uma cor que contraste bastante com as demais.
 - Se for possível, escolha uma hora do dia em que a luz do Sol entre em sua casa ou no quintal para fazer uma fotografia da cena cotidiana escolhida. Você pode modificar a fotografia, aumentando o contraste ou aplicando cores sobre ela em um programa de edição de imagens.
 - Filme cenas no lugar escolhido, fazendo movimentos controlados, por exemplo, aproximando-se ou afastando-se de um elemento ou girando em torno dele.
- 5** Por fim, reúna-se com os colegas e o professor para organizar uma exposição com o material produzido. Durante a apreciação, justifique suas escolhas, tanto da cena como da maneira que ela foi retratada.
- 6** Depois, converse com os colegas.
 - O que você aprendeu sobre as diferentes formas de narrar uma história visualmente?
 - Como foi a experiência de desenhar uma história?

Registre e guarde na pasta digital de Arte/Ancestralidade.

Um retrato cotidiano

Aconselhe os estudantes a observar o cotidiano deles e a pensar no que fazem antes ou depois do horário da escola para definir o trabalho que pretendem realizar. Eles devem buscar uma cena nesses momentos que se repetem: em casa, com a família ou com os amigos no dia a dia. Deixe-os livres para escolher uma linguagem.

Incentive-os a fazer desenhos e pinturas mesmo que o trabalho final seja entregue em fotografia ou vídeo. Lembre aos estudantes que, se optarem por alguma dessas linguagens, deverão pensar em composição, luz, espaço, cores e enquadramento. Esses elementos podem ser estudados em um desenho rápido realizado inicialmente.

PATRIMÔNIO CULTURAL

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a importância da preservação do patrimônio cultural. Além de contar a história de um povo, o conjunto de bens que o constitui é fundamental para a formação e para a manutenção da cultura e da identidade, e pode, ainda, fomentar o turismo e gerar atividades ligadas à economia criativa. Assim, será apresentado o conceito de patrimônio cultural e serão discutidos os desafios locais para a preservação da cultura material e imaterial em meio ao processo de globalização.

Competências da BNCC neste capítulo

- Gerais – 1, 3, 4, 6, 7 e 9.
- Específicas de Linguagens – 1, 2, 3, 4 e 5.
- Específicas de Arte – 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 e 9.

Habilidades da BNCC neste capítulo

- Artes visuais: Contextos e práticas (EF69AR02) | Elementos da linguagem (EF69AR04) | Processos de criação (EF69AR06, EF69AR07) | Sistemas de linguagem (EF69AR08).
- Dança: Contextos e práticas (EF69AR09).
- Música: Contextos e práticas (EF69AR16, EF69AR18, EF69AR19) | Notação e registro musical (EF69AR22) | Processos de criação (EF69AR23).
- Artes integradas: Contextos e práticas (EF69AR31) | Matrizes estéticas e culturais (EF69AR33) | Patrimônio cultural (EF69AR34) | Arte e tecnologia (EF69AR35).

Converse com os estudantes sobre os fragmentos de cerâmica encontrados em sítios arqueológicos da Amazônia apresentados na imagem. Pesquisas arqueológicas recentes apontam para a existência de grandes formações socioculturais que viveram na região amazônica por centenas de anos. Esses povos desenvolveram formas de manejo muito sofisticadas e adaptadas à floresta. Alguns estudos sustentam que a Floresta Amazônica é antropogênica, isto é, que sua cobertura vegetal seria resultado de intervenção humana. A região hoje tem sido estudada por arqueólogos que pesquisam a história remota a partir do que é vivo, e não apenas da cultura material e dos artefatos.

2 PATRIMÔNIO CULTURAL

Maurício da Paiva/Amazônia antiga



Objetos e cacos de cerâmica encontrados em sítio arqueológico próximo a Parintins (AM), 2009.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Para ampliar o conhecimento

- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Amazônia antropizada. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, n. 6, p. 22-23, 2013. Disponível em: <https://piseagrama.org/amazonia-antropizada/>. Acesso em: 2 maio 2022.
- Neste artigo, o antropólogo e professor do Museu Nacional/UFRJ aborda a ecologia histórica e a fisionomia sociopolítica da Amazônia pré-colombiana.
- MAGALHÃES, Marcos Pereira (org.). *Amazônia antropogênica*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2016.
- Esta coletânea relata mais de vinte anos de pesquisa em Carajás (PA), região com ocupação humana há pelo menos 11 mil anos.

TCTs NESTE CAPÍTULO

Este capítulo traz como tema de estudo a análise e valorização do patrimônio cultural brasileiro e suas matrizes europeias, indígenas e afrodescendentes. Nas seções **Painel**, **Conversa de artista**, **Mundo ao redor** e **Hora da troca**, os estudantes vão conhecer e refletir de forma crítica sobre patrimônio material e imaterial, políticas de preservação, museologia, acervos, abordando os Temas Contemporâneos Transversais:

- Multiculturalismo – Diversidade Cultural;
- Multiculturalismo – Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

Aprender com os sentidos

Nesta atividade, você vai experimentar o reconhecimento de objetos e de suas materialidades.

- 1 Procure em casa pequenos objetos quebrados, como bijuterias, peças de máquinas, brinquedos e embalagens, que sejam feitos de materiais diversos (pedra, metal, plástico, isopor, borracha, papel, tecido, couro, cerâmica, palha, madeira, sementes, etc.). Leve esses objetos para a aula seguinte e troque-os com os colegas.



- 2 Segure os objetos e procure sentir a superfície, a forma, o peso e o cheiro. Em seguida, sente em roda com a turma, converse sobre cada um desses objetos e escolha uma palavra que se relacione com eles.

- 3 Com a orientação do professor e a ajuda dos colegas, organize os objetos no centro da roda.



Ilustrações: Juana Resse/Arquivo da editora

- Peça aos estudantes que reúnam todos os objetos no centro da sala de aula e que se sentem formando uma roda em torno deles.
- Conduza uma conversa sobre os objetos. Solicite a cada estudante que escolha um objeto para pegar e sentir a superfície, a forma, o peso e o cheiro. Questione se todos os objetos são conhecidos, se há algum que gere dúvidas e se há hipóteses sobre sua procedência.
- Com os objetos nas mãos, em uma rodada rápida, proponha que falem uma palavra que se relacione com o objeto escolhido.
- Em seguida, peça que definam critérios para organizar os objetos (cor, material, tamanho, formato) e, pensando na palavra que associaram aos objetos escolhidos, formem uma mandala, ou outro tipo de distribuição que preferirem, respeitando as distinções da seleção proposta.
- Se julgar conveniente, para encerrar a atividade, cada estudante poderá escolher um de seus objetos para doar. Nesse caso, uma nova montagem de objetos deverá ser feita no centro da sala de aula, de maneira que cada um, de forma organizada, escolha um dos objetos ofertados para levar para casa.

Esta atividade tem o objetivo de estimular a experiência sensorial e tátil com diferentes materiais, a formulação de hipóteses com base na cultura material e o trabalho cooperativo de classificação e composição com pequenas peças. O encaminhamento final propõe uma experiência de troca coletiva em que cada um oferece algo e escolhe algo para receber.

Para finalizar, reúna a turma no centro da sala de aula e converse sobre a experiência e sobre como ficou a organização final dos objetos.



39

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

PROFESSORES EM PARCERIA - História

Este capítulo permite a colaboração entre os componentes Arte e História. Os temas abordados no capítulo contemplam habilidades previstas nos objetos de conhecimento de História ao longo do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental que compreendem os saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial, a identificação dos impactos da colonização na América e a resistência dos povos indígenas e afrodescendentes, os aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil, a identificação das formas de inserção dos negros no período pós-abolição, a produção do imaginário nacional brasileiro e a cultura popular.

APRENDER COM OS SENTIDOS

Para realizar esta atividade, peça aos estudantes que levem para a aula pelo menos cinco objetos pequenos (de até 5 cm x 5 cm x 5 cm) de diversos materiais, como: pedra, metal, plástico, isopor, borracha, papel, tecido, couro, cerâmica, palha, madeira, semente e bolinha de gude. Leve você também alguns objetos para complementar. Avise que eles deverão oferecer um dos objetos a um colega no final da atividade.

APROXIMANDO DO TEMA

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31). Ao compreender o conceito de patrimônio cultural material e imaterial, terão também melhores condições para analisá-lo e valorizá-lo nas diversas culturas (EF69AR34).

Patrimônio e a cultura compartilhada

Promova uma conversa inicial com os estudantes sobre a necessidade de preservar os bens materiais e imateriais que têm significado para a cultura de um povo, uma região ou um país. Debata com eles sobre os objetivos da preservação dos vestígios de povos que viveram no passado e sobre como isso é importante para as próximas gerações. Estimule-os a pensar também a respeito de objetos, saberes e práticas do presente que deveriam ser preservadas para o futuro.

A definição de patrimônio cultural engloba bens materiais e imateriais que tenham valor histórico, estético, social, documental, científico ou afetivo para uma sociedade. Você pode comentar que, no Brasil, a defesa do patrimônio cultural nacional é responsabilidade do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), órgão do governo federal.

Ateliê de perguntas

1. Respostas pessoais. Solicite aos estudantes que mencionem sítios arqueológicos ou edifícios antigos que eventualmente tenham visitado na região em que vivem. Pesquise previamente se há sítios arqueológicos, construções ou edifícios históricos tombados na região – igrejas, museus, hospitais, alguns prédios de instituições públicas, por exemplo.
2. Respostas pessoais. Incentive-os a buscar argumentos para justificar suas posições.
3. Respostas pessoais. Lembre os estudantes da existência do patrimônio imaterial, que inclui festas, gêneros musicais, culinária e outras práticas culturais.
4. Respostas pessoais. Verifique as respostas dos estudantes e relate também o que você observou nas montagens com os objetos no chão da sala de aula. Chame a atenção para as relações entre cores, materiais e

Aproximando do tema

Patrimônio e a cultura compartilhada

Patrimônio é o conjunto de objetos, lugares e práticas culturais que são considerados bens de valor para a coletividade e que têm sua importância reconhecida pela sociedade e pelo Estado. O patrimônio cultural é dividido em duas categorias: **patrimônio material**, formado por bens materiais, como edificações históricas, artefatos, obras de arte e acervos de imagens; e **patrimônio imaterial**, constituído por práticas que manifestam saberes, celebrações e formas vivas de expressão, como a música, a dança e a culinária. Em todo o mundo, organismos nacionais e internacionais atuam para preservar esse patrimônio, e um modo de fazer isso é o tombamento, processo de reconhecimento oficial de um bem cultural material por parte do Estado. Quando tombado, um bem passa a ter os direitos de modificação restringidos, o que visa assegurar a preservação de sua memória.

Conhecer e valorizar o passado é descobrir possibilidades para o futuro. No Brasil, recentes pesquisas arqueológicas apontam a existência de sociedades complexas na Amazônia séculos antes da colonização portuguesa. Esses povos desenvolveram formas muito sofisticadas de manejo florestal, que fizeram com que a floresta tenha as características atuais. As recentes descobertas indicam que há muito a aprender sobre essas sociedades e sobre a própria floresta.



Arqueólogos fazem escavação no Sítio Arqueológico da Vila Nova de Teotônio, Porto Velho (RO), 2016.

Ricardo Azoury/Pulsar Imagens

Ateliê de perguntas

Não escreva no livro.

- Após observar a imagem de abertura do capítulo, fazer a experiência sensorial e ler o texto, forme um grupo com alguns colegas e converse sobre as questões a seguir.
1. Você já visitou um sítio arqueológico ou uma construção que foi tombada como patrimônio histórico?
 2. Você acredita que devemos preservar os bens materiais e imateriais do passado? Por quê?
 3. Na cultura brasileira, que obras ou manifestações culturais do passado podem interessar às novas gerações?
 4. Que critérios você e os colegas utilizaram para organizar os objetos trazidos para sala de aula na atividade de sensibilização?
 5. O que você sabe e o que você gostaria de saber sobre o patrimônio cultural do Brasil? Elabore uma questão sobre esse tema e compartilhe-a com a turma.

40

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

as funções dos objetos dispostos no centro da montagem e nas bordas. Comente também que a articulação entre os objetos pode fazer surgir significados que não estavam visíveis.

5. Respostas pessoais. Proponha aos estudantes que debatam as questões e façam uma síntese das ideias para compartilhá-las com a turma. Anote as questões que cada grupo levantou relacionadas ao patrimônio cultural no Brasil. Converse sobre o que os estudantes entendem por patrimônio cultural e se eles se preocupam com sua preservação.

Painel

Patrimônio material e imaterial

Neste **Painel**, você vai conhecer sítios arqueológicos, edifícios, monumentos, danças, músicas e práticas que hoje são reconhecidos e preservados como patrimônio cultural da humanidade.



Pintura rupestre em rocha no Parque Nacional da Serra da Capivara (PI), 2013.

O Parque Nacional da Serra da Capivara, próximo ao município de São Raimundo Nonato, no Piauí, concentra muitos sítios arqueológicos com pinturas rupestres feitas por diversos grupos étnicos que habitaram a região. No sítio Toca do Boqueirão da Pedra Furada, há um painel com cerca de 1100 grafismos. Segundo estudos liderados pela arqueóloga Niède Guidon (1933), que dirige o parque desde sua demarcação, a maioria dessas pinturas foi feita entre 8 mil e 14 mil anos atrás. Algumas delas mostram figuras humanas praticando várias atividades, como dança e caça, e animais que viviam na região, como veado, tatu e onça. Essas imagens não podem ser totalmente decifradas, mas ajudam a estudar os primeiros habitantes da América do Sul.

Qual é sua hipótese para interpretar a pintura rupestre reproduzida nesta página?

EXPLORE

No site da Fundação Museu do Homem Americano (Fumdhm), é possível conhecer o parque e o museu e ver pinturas rupestres encontradas em sítios arqueológicos da região. Disponível em: <http://fumdhm.org.br/>. Acesso em: 2 maio 2022.

41

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

PAINEL

Patrimônio material e imaterial

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31). Vão ainda analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias (EF69AR34). Além disso, poderão pesquisar e examinar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço (EF69AR02); refletir criticamente, por meio da apreciação musical, sobre 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 identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical (EF69AR19). Os estudantes vão ainda analisar uma companhia dedicada a representação e encenação de dança de modo a reconhecer e apreciar danças brasileiras (EF69AR09).

Deixe que os estudantes observem as imagens da seção livremente, detendo-se naquelas que mais chamarem a atenção deles. Ajude-os a construir relações entre as imagens e o tema. Peça a alguns estudantes que escolham um dos textos para ler em voz alta ou a todos que façam a leitura silenciosamente. Após a leitura de cada texto, encaminhe uma conversa usando a questão que o finaliza.

O Parque Nacional Serra da Capivara (PI) foi declarado Patrimônio Cultural da Humanidade pela Unesco em 1991. No sítio do Boqueirão da Pedra Furada, foram encontrados restos de fogueira, com datação confirmada de mais de 30 mil anos. Esse fato gerou polêmica, pois os vestígios mais antigos da presença de humanos no continente americano, encontrados na América do Norte, datam de 20 mil anos. Essas evidências sugerem que a América do Sul pode ter sido povoada antes do congelamento do mar no estreito de Bering, o que levantou a hipótese da existência de rotas anteriores de migração, as chamadas pontes biogeográficas.

Para finalizar a leitura da imagem, ressalte para os estudantes a natureza protetiva ligada à definição de um espaço como sítio arqueológico. Os lugares que apresentam vestígios da ocupação humana são protegidos por lei e a intervenção humana no local é regulada.

Parque Nacional da Serra da Capivara

Está localizado no sudeste do estado do Piauí, a cerca de 530 km da capital, Teresina, entre os municípios de São Raimundo Nonato, João Costa, Brejo do Piauí e Coronel José Dias. A área total do parque, demarcada em 1990, é de 129 140 hectares, com o perímetro de 214 km. O parque abriga um dos mais importantes patrimônios culturais do continente americano, com uma densa concentração de sítios arqueológicos. A maioria das pinturas rupestres e dos vestígios evidenciam presença humana na região há mais de 30 mil anos. As pinturas rupestres somam-se a beleza natural e os pontos de observação privilegiados da paisagem semiárida.

O arquiteto jesuíta italiano Gian Battista Primoli (1673-1747) é o provável autor do projeto da Igreja de São Miguel, inspirado na Igreja de Jesus, em Roma, na Itália. A construção tem características da arquitetura do período barroco, como as ondulações côncavas da fachada. Toda a construção foi executada com pedra de cantaria. Ornamentos recobriam as paredes grossas, que também possuíam outros elementos decorativos, como pinturas, talhas douradas e esculturas com motivos sacros, a maioria delas feita por indígenas. Em 1828, durante a Campanha da Cisplatina, as missões foram saqueadas, os jesuítas foram expulsos do território e a população indígena, em sua maioria Guarani, foi dizimada. Em 1940, foi criado o Museu das Missões e um pequeno pavilhão foi projetado pelo arquiteto Lucio Costa (1902-1998) para abrigar objetos remanescentes da Igreja de São Miguel.



Vista das ruínas da Igreja de São Miguel das Missões (RS), 2015. A igreja foi construída em 1735.

São Miguel das Missões

Sete povoadamentos foram fundados no final do século XVII e no começo do XVIII, na região missioneira: São Miguel Arcanjo, São Lourenço, Santo Ângelo, São Nicolau, São Luís Gonzaga, São João Batista e São Francisco de Borja. Os povoados eram organizados ao redor de uma praça quadrangular. De um lado ficavam a igreja, construída com pedras, a residência dos padres, o jardim, o pomar e a horta, além do colégio, das oficinas, do cemitério e do cotiguaçu (local onde viviam órfãos e viúvas). Os outros lados da praça eram ocupados pelas casas dos indígenas. A Igreja de São Miguel e a edificação do Museu das Missões foram tombadas em 1938 e consideradas Patrimônio Cultural pela Unesco em 1983.

As ruínas da Igreja de São Miguel das Missões são remanescentes de um conjunto de missões fundadas pelos padres jesuítas na região onde hoje é o Rio Grande do Sul, mas que na época era colônia da Espanha. Os jesuítas promoveram a formação de aldeias em terras povoadas pelos Guarani durante os séculos XVII e XVIII e tinham como objetivo evangelizar os indígenas.

As missões implantaram um sistema de colonização chamado República Guarani: havia uma organização política, social e cultural baseada na cooperação, diferentemente do sistema colonial escravagista vigente. Os jesuítas conceberam núcleos habitacionais que contavam com igreja, colégio, oficina de trabalho e residências. Esses povoadamentos deram origem a muitas cidades e impactaram a formação da cultura local.

No município de São Miguel das Missões, as ruínas conservam parte da arquitetura missioneira e revelam um modelo singular de ocupação territorial, marcado pela troca cultural entre os povos nativos e os missionários europeus.

Você conhece as origens da cidade onde vive? Sabe os motivos que fizeram com que ela fosse fundada?



Mércio Antonio Sati/Pixar Imagens

Samba de roda de dona Laura em Cachoeira (BA), no Recôncavo Baiano, 2006.

Originado nos terreiros onde ocorriam as práticas religiosas dos africanos escravizados, o samba de roda é um dos símbolos da cultura brasileira. A música conduzida por diferentes toques de tambores é cheia de significados nas culturas de origem africana. Esses ritmos musicais, chamados no Brasil genericamente de “batuque”, agregavam em uma roda povos de diversas regiões da África.

O samba de roda nasceu na região do Recôncavo, na Bahia, no final do século XVII. Ele manifesta as culturas dos africanos, que incorporaram aspectos da cultura portuguesa, como a língua e alguns instrumentos musicais. Esse gênero musical também recebeu influências indígenas, percebidas, por exemplo, no culto dos caboclos, entidades espirituais fortemente relacionadas com o universo indígena.

É um gênero ligado à dança, em que os integrantes do grupo também cantam e batem palmas. O samba de roda está na origem do samba urbano, já que muitos dos habitantes da “Pequena África”, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), vieram do Recôncavo ou eram descendentes dessa região.

Um exemplo de samba de roda muito difundido é “Sai, piaba”. Leia, a seguir, um trecho da letra desse samba. Será que você o conhece?

Sai, sai, sai,	Outra na cintura.
Ó, piaba,	Dá um remelexo no corpo,
Saia da lagoa.	Dá uma umbigada
Bota a mão na cabeça,	Na outra.

Samba de roda de domínio público.

2))) Ouça o *podcast Muitos sambas* e saiba mais sobre o samba de roda.

Você conhece algum samba de roda? Qual?

Piaba: termo usado para designar vários tipos de peixe que vivem nos rios do Brasil.

43

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

O samba de roda do Recôncavo Baiano foi levado por migrantes para o Rio de Janeiro (RJ), onde deu origem ao samba urbano, que se difundiu para todo o Brasil a partir do século XX. Proclamado Patrimônio Imaterial da Humanidade pela Unesco, em 2005, o samba de roda é executado em festas e manifestações populares de todo o país e vem sendo gravado, há muito tempo, por músicos brasileiros conhecidos. Na cidade de Cachoeira (BA), ele ainda ocorre nas seguintes ocasiões: Festa da Boa Morte, em agosto; Festa de São Cosme e Damião, em setembro; e ao final de rituais nos terreiros de candomblé. Geralmente os instrumentos musicais utilizados são pandeiro, prato e faca e viola.

Em Santo Amaro (BA), foi inaugurado, no antigo Solar do Conde de Subaé, edifício construído no século XIX, o Centro de Referência do Samba de Roda do Recôncavo Baiano. Lá há também o samba de roda de dona Dalva.

O samba do Recôncavo tem ampla conexão com o samba urbano. Relembre os estudantes que o samba urbano do Rio de Janeiro, que tem a casa de Tia Ciata como marco gerador, adquiriu projeção nacional e se tornou um símbolo da cultura brasileira no exterior.

Por todo o território brasileiro, existem danças e músicas chamadas genericamente de “samba”, mas que se diferenciam do samba urbano e do samba do Recôncavo. Algumas dessas músicas preservam a matriz africana, que

se mistura a variações locais, gerando novos subgêneros.

No ano de 2018 a exposição “O Rio do samba: resistência e reinvenção”, com curadoria de Nei Lopes, Clarissa Diniz, Evandro Salles e Marcelo Campos, contou a história do samba como manifestação cultural e social de resistência. A exposição traçou um histórico, das heranças africanas aos nomes mais jovens do samba atual. Com isso, expôs-se a relevância desse patrimônio artístico que marca a cultura brasileira.

Ouçã com os estudantes o *podcast Muitos sambas*. Pergunte-lhes quais instrumentos musicais, além dos citados, eles associam ao samba. Ajude-os a perceber a quais tipos de samba os instrumentos listados estão associados. Caso algum dos estudantes toque um desses instrumentos, reserve um tempo para que apresente sua experiência. Pergunte ainda se alguém da turma já teve a experiência de estar em uma roda de samba na qual instrumentos musicais de percussão improvisados foram incorporados. Nesse caso, indague quais foram os objetos e qual foi a participação no evento musical.

Para ampliar o conhecimento

- Você pode encontrar mais informações sobre o samba de roda no site da Casa do Samba de Roda de D. Dalva. Disponível em: <http://sambadedalva.blogspot.com>. Acesso em: 2 maio 2022.
- LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antônio. *Dicionário social do samba*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. Reunidos como um dicionário, os verbetes apresentam narrativa sobre a história do samba, abordando temas que incluem a repressão ao gênero em seu nascimento, os diversos subgêneros e estilos regionais, bem como personagens importantes na história do samba.
- Abertura da exposição “O Rio do samba: resistência e reinvenção”, no Museu de Arte do Rio, em 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rnid-M-FSiZo>. Acesso em: 2 maio 2022. A exposição propunha uma reflexão sobre a cultura do samba no Rio de Janeiro (RJ), evidenciada como um exemplo de resistência.
- VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

Aproveite a questão desta página para levantar modos de garantir a preservação dos aspectos centrais de distintas formas de dança. Em tempos em que há amplo acesso a tecnologias digitais de registro, como câmeras, é importante lembrar que há outros modos de ensinar e aprender danças e coreografias. Por exemplo, a cultura oral e a exemplificação por um dançarino são meios de ensinar as danças populares brasileiras de geração em geração, assegurando que continuem existindo. É no contato com os mestres e na imersão em contextos e grupos de dança que, em geral, crianças e jovens se iniciam nessas danças. Também nas danças cênicas, como o balé clássico, é comum se recorrer à transmissão oral e à experiência de intérpretes mais velhos para aprender e ensinar coreografias.

Balé Popular do Recife

Primeira companhia profissional da cidade, o Balé Popular do Recife se originou do Grupo Circense de Dança Popular. Em 1977, estreou o espetáculo *Brincadeiras de um circo em decadência*, baseado em um grande trabalho de pesquisa e observação de manifestações populares como o maracatu, o pastoril, o caboclinho e o bumba meu boi. O grupo era formado por cinco integrantes da família Madureira – André, Ana Tereza, Anselmo, Antero e Antúlio – e seus parceiros e suas parceiras. A peça chamou a atenção de Ariano Suassuna (1927-2014), na época secretário municipal de Cultura do Recife, que passou a apoiá-los. Foi ele que, em 1977, passou a chamar o grupo de Balé Popular do Recife.

Nessas décadas de atuação, a companhia seguiu pesquisando as manifestações populares da música e da dança nordestina, que serviram de base para o desenvolvimento de uma linguagem própria que sintetiza distintas influências tradicionais e contemporâneas. Ao resultado dessa mescla, o grupo nomeou "dança brasílica". Os integrantes da companhia criaram dezenas de espetáculos e uma metodologia singular de ensino da dança, que divulgam no Brasil e no exterior.



Balé Popular do Recife em apresentação em Porto Alegre (RS), 2015.

Em 2018, o Balé Popular do Recife tornou-se patrimônio imaterial da cidade do Recife (PE). Criado em 1977, foi uma das primeiras companhias profissionais da cidade. O grupo desenvolveu uma linguagem cênica própria que denominou de "dança brasílica". Seus fundadores mergulharam nas festas e nos folguedos do Nordeste e na prática de mestres populares, como Mestre Salustiano (1945-2008), Capitão Antonio Pereira (1889-1981), Nouzinho do Xaxado (1887-1962), Velho Faceta (1925-1986) e dos grupos Caboclinhos 7 Flechas, Maracatu Cruzeiro do Forte, entre outros. Na linguagem do grupo, dança, música e elementos teatrais se entrelaçam, revelando influências de práticas como o caboclinho, o pastoril profano, o reisado, o maracatu e o frevo.

Além de apresentar espetáculos no Brasil e no exterior, o Balé Popular do Recife tem um método para transmitir sua linguagem e atua na formação de novas gerações. André Madureira (1952-2021), um de seus fundadores, afirmou que o Balé já catalogou mais de 500 passos de dança em suas pesquisas. Desse modo, o trabalho do grupo é também um meio de documentar, preservar e divulgar as manifestações populares do Nordeste do Brasil.

Em sua opinião, uma dança pode ser preservada sem o uso de tecnologias, como filmes e fotografias? Como seria esse processo?



Pierre Verger © Fundação Pierre Verger

Pierre Verger, *Capoeira na Bahia*, c. 1946-1950. (Fotografia. Fundação Pierre Verger, Salvador, BA.)

As rodas de capoeira são comandadas por um mestre, considerado portador de conhecimentos e responsável por ensinar o repertório e manter o código do ritual. Trata-se de um espaço em que os conhecimentos são transmitidos por meio da observação, da imitação e da oralidade, promovendo a integração social e preservando a memória da resistência à escravização. Em 2014, as rodas de capoeira foram reconhecidas como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Unesco.

Para jogar capoeira, os integrantes do grupo formam uma roda; em seguida, dois deles se apresentam no centro, enquanto os demais cantam, batem palmas e tocam instrumentos de percussão, como o berimbau. Nesse ritual, que tem centenas de anos, trabalha-se também a ligação com a ancestralidade, já que os participantes sempre saúdam aqueles que vieram antes.

O fotógrafo francês Pierre Verger (1902-1996) viveu na Bahia a partir da década de 1940. Desde então, pesquisou e documentou alguns aspectos da cultura afro-brasileira por meio de fotografias, como a reproduzida nesta página, na qual é possível ver dois homens jogando capoeira em Salvador (BA), na década de 1950.

3) Ouça a música “Mandingueiro carimbamba”, de Carlo Alexandre, do álbum *Histórias de plantas*, de 2021.

Você acha que a capoeira pode ser considerada uma arte? Por quê?

45

Existem três tipos de capoeira no Brasil: de Angola, regional e contemporânea.

A capoeira de Angola tem como principal figura o baiano mestre Pastinha (1889-1981), que foi o responsável por sua preservação e divulgação. É o estilo que se acredita ser o mais próximo do que era praticado pelos africanos escravizados. Caracteriza-se por ser mais lenta, com movimentos furtivos executados perto do solo, e é mais gingada.

A capoeira regional, por sua vez, tem como principal representante mestre Bimba (1899-1974). É o estilo mais próximo ao que foi desenvolvido nas escolas militares e no esporte. Caracteriza-se por uma postura mais ereta do capoeirista e por movimentos mais ágeis e velozes.

A capoeira contemporânea mistura elementos da capoeira de Angola e da capoeira regional.

A distinção entre formas de capoeira é um tema bastante debatido: muitos mestres acreditam que a capoeira é uma só; outros fazem questão de demarcar a diferença entre os estilos.

Ouçã a faixa “Mandingueiro carimbamba” com os estudantes. A música fala de algumas árvores características dos variados biomas brasileiros. Observe que a palavra **mandingueiro** quer dizer “feiticeiro” e está associada à prática de pessoas que se valem de plantas e ervas para curar e prevenir doenças, um saber ancestral de povos originários que, conhecendo bem as plantas, sabiam de

seu potencial medicinal. A canção reivindica que o próprio berimbau não é “pedaço de pau”, mas “mandinga”, ou seja, cura. Observe com os estudantes a instrumentação – berimbau e agogô – e o sistema responsorial – o vocalista “puxa” o canto e o coro responde.

Se os estudantes tiverem curiosidade sobre as árvores e plantas citadas na letra da música, compartilhe com eles informações sobre algumas delas:

- Aroeira: nome popular de uma árvore que tem grande valor medicinal.
- Gravatá: nome popular de vários tipos de bromélia.
- Pau-brasil: árvore da Mata Atlântica da qual é extraída uma resina avermelhada usada para tingimento; seu nome deu origem ao nome do país.
- Jequitibá: árvore nativa da Mata Atlântica de tronco muito grande e alto.
- Mandacaru: tipo de cacto adaptado ao Semiárido.
- Jacarandá: árvore de porte médio do sul do Brasil explorada por sua madeira.
- Seringueira: árvore encontrada na região amazônica e da qual se extrai látex para produzir borracha.

Para ampliar o conhecimento

· BARROS, Manoel de. Capoeira: qual é a sua? Angola, regional ou contemporânea. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~salles/ceaca/capo1.html>. Acesso em: 2 maio 2022.

O texto é uma introdução à discussão acerca dos tipos de capoeira.

· Portal da Capoeira. Disponível em: <https://portalcapoeira.com/>. Acesso em: 2 maio 2022.

Nesse portal, você encontra material diversificado sobre a capoeira, sua história e a extensão de suas práticas atuais.

· ROSA, Allan da. *Pedagogia, autonomia e mocambagem*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

No livro, o poeta, geógrafo e professor Allan da Rosa propõe uma pedagogia para o ensino de História e de cultura com base nas culturas afrodescendentes. Além disso, aborda suas experiências com educação popular autônoma na periferia de São Paulo (SP), no início do século XXI.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Cerca de 1221 indivíduos da etnia Wajãpi habitam reservas no norte da Floresta Amazônica, distribuídos em quarenta pequenas aldeias, localizadas principalmente no estado do Amapá. Além de possuir poucos representantes, as novas gerações não têm demonstrado interesse pela prática da arte kusiwa. Com isso, a cultura Wajãpi e a arte kusiwa correm o risco de perder o significado simbólico e até mesmo desaparecer. Nesse contexto, torna-se ainda mais importante a declaração da arte kusiwa como patrimônio imaterial pela Unesco.

Os Wajãpi desenvolveram uma linguagem em que se fundem elementos visuais e verbais por meio da qual transmitem conhecimentos e significados culturais, estéticos e religiosos: a chamada arte kusiwa. Essa linguagem compreende um repertório de códigos que podem ser acrescidos de novos elementos de acordo com as vivências. A intensa vida cerimonial do grupo é marcada por grandes ciclos e rituais, como a festa do milho, a festa do mel, as danças dos peixes e as festas que homenageiam o grande herói-criador Ianejar. Os rituais dos Wajãpi contêm elementos que se diferenciam de outros grupos, como dançar mais em momentos de crise ou dançar para agradecer o herói-criador, o qual creem estar sempre ameaçando destruir a humanidade. As cerimônias se iniciam com cantos ordenados, que podem ser acompanhados de flautas e outros instrumentos.

Para ampliar o conhecimento

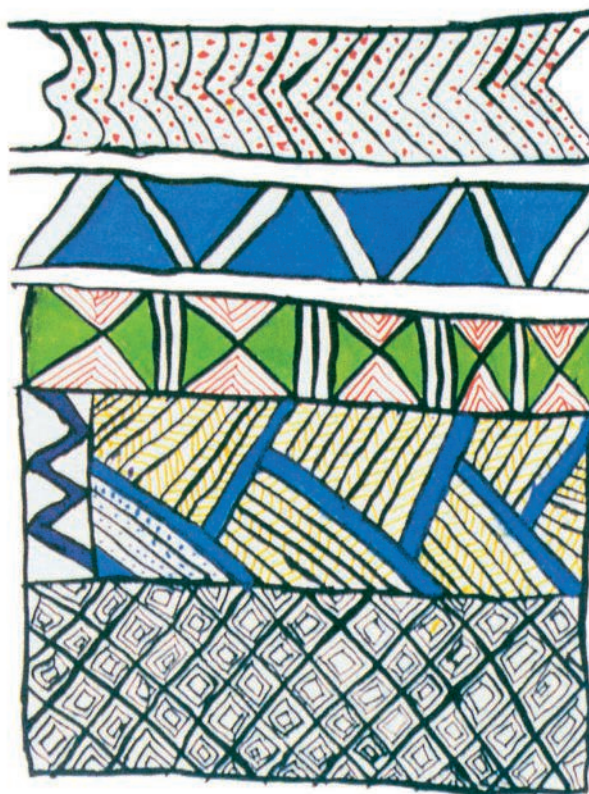
· Arte kusiwa é revalidada como Patrimônio Cultural do Brasil. *Observatório Eco Direito Ambiental*, 28 abr. 2017. Disponível em: <http://www.observatorioeco.com.br/index.php/2017/04/arte-kusiwa-e-revalidada-como-patrimonio-cultural-do-brasil/>. Acesso em: 2 maio 2022.

A matéria apresenta informações acerca da revalidação da arte kusiwa como patrimônio imaterial.

· LAGROU, Els. *Arte indígena no Brasil*. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

O livro aborda a arte de diversos grupos indígenas brasileiros.

Reprodução/Arquivo do Museu do Índio, Rio de Janeiro, RJ



Arte gráfica kusiwa dos indígenas Wajãpi do Amapá e do Pará. (Arquivo do Museu do Índio, Rio de Janeiro, RJ.)

Os Wajãpi, indígenas que habitam reservas da Floresta Amazônica no Amapá e no Pará, desenvolveram um sistema de comunicação único, que utiliza componentes gráficos aliados a narrativas orais para registrar e expressar o conhecimento do mundo. A arte kusiwa, como é chamado esse sistema pela cultura Wajãpi, pode levar quarenta anos para ser aprendida. Entre as formas gráficas mais recorrentes, estão as que abordam seus mitos e os desenhos relacionados à criação da humanidade e aos animais.

As pinturas estão ligadas às narrativas orais e têm múltiplos significados simbólicos, tanto socioculturais como míticos e estéticos. Na cultura do povo Wajãpi, língua, celebrações e outros saberes são transmitidos pela oralidade e pelos grafismos e, com o tempo, são modificados e recriados de forma coletiva.

Em 2003, a arte kusiwa foi registrada pela Unesco como Obra-Prima do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade; depois, em 2008, como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, condição esta revalidada em 2017.

Nas comunidades que você frequenta, há conhecimentos que são ensinados oralmente? Você já teve vontade de registrá-los? De que maneira poderia fazer esse registro?

Com base nas questões e nas atividades a seguir, reflita, experimente e compartilhe suas opiniões e impressões com os colegas e o professor.

1 Dos trabalhos apresentados neste Painel, qual você achou mais interessante? Por quê?

2 Como você classificaria os patrimônios culturais apresentados? Quais são patrimônio material e quais são patrimônio imaterial?

3 O que há em comum entre as manifestações classificadas como patrimônios imateriais?

4 No processo de preservação do patrimônio material, imaterial e natural da humanidade, destaca-se o papel da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), uma agência internacional que atua em todo o mundo. Pesquise todos os bens culturais brasileiros que são reconhecidos por essa instituição.

- Escolha um patrimônio cultural protegido pela Unesco e verifique se é um bem material ou imaterial e quando ele foi incluído na lista da organização.
- Pesquise as razões que levaram esse patrimônio a ser reconhecido como bem cultural valioso para a humanidade. Anote essas informações no caderno.

5 Na esfera nacional, o órgão que cuida do patrimônio cultural é o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Pesquise os bens imateriais registrados no país.

- Clicando na região onde você vive, verifique a lista de bens do estado. Quantos bens estão registrados?
- Escolha um dos itens para aprofundar a pesquisa e descubra o que levou essa manifestação cultural a ser reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.
- Depois, selecione outro estado do Brasil para pesquisar os bens imateriais reconhecidos nele. Escolha um novo item e busque informações sobre ele.
- Há itens que se repetem nos dois estados pesquisados?

6 Para finalizar, faça uma representação gráfica – mapa, tabela ou gráfico – relacionando as informações sobre patrimônio cultural que você estudou até agora com as regiões e os estados brasileiros.

Não escreva no livro.

Para fazer a pesquisa na Unesco, acesse o site, disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/world-heritage-brazil>. Acesso em: 2 maio 2022.

Para fazer a pesquisa no Iphan, acesse o site, disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>. Acesso em: 19 abr. 2023.

e francês), disponível em: <http://whc.unesco.org/en/interactive-map/> (acesso em: 2 maio 2022). Peça que estime onde está a maior parte dos patrimônios mundialmente reconhecidos e, depois, verifiquem no mapa a informação. Aponte que os países europeus têm maior número de patrimônios, o que indica a valorização da cultura europeia pela instituição. Comente ainda que, mesmo na África e na América Latina, muitos patrimônios são igrejas barrocas, teatros gregos, cidades coloniais, isto é, bens relacionados à cultura do colonizador. Ao fazer um levantamento de todos os patrimônios culturais do Brasil reconhecidos pela Unesco, o estudante dará um passo inicial para pesquisa e reflexão sobre o tema patrimônio cultural, tratado ao longo do capítulo. Com base nessa prática de pesquisa, poderá elaborar hipóteses sobre os parâmetros utilizados pela instituição para suas ações de salvaguarda.

5. Até 2018, foram registrados 47 bens culturais imateriais. Comente com os estudantes que alguns bens da lista desses patrimônios aparecem em vários estados, caso da literatura de cordel, da roda de capoeira e do ofício das baianas de acarajé, que têm abrangência nacional. A escolha do segundo estado pode estar ligada a algum vínculo do estudante.

6. Não se trata de fazer uma representação técnica, mas de sistematizar as informações coletadas na atividade, sintetizando-as em um mapa de ideias em que eles relacionem os patrimônios estudados ao conhecimento que têm do território brasileiro. Solicite que façam escolhas conscientes quanto ao uso de cores, letras e ilustrações.

47

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

1. Respostas pessoais. A justificativa dos estudantes para a escolha de um dos exemplos pode estar ligada à região onde ele vive ou que conhece, a um interesse especial por determinada linguagem artística ou a algo que ele tenha curiosidade de conhecer.

2. Patrimônio material: Parque Nacional da Serra da Capivara, Igreja de São Miguel das Missões. Patrimônio imaterial: samba de roda, Balé Popular do Recife, capoeira e arte kusiwa.

3. Eles consistem em um lado vivo da cultura, isto é, transformam-se com o tempo. Durante o debate, discuta com os estudantes as diferenças entre cultura material e imaterial. Reforce que há uma forte relação entre essas

formas de patrimônio cultural. Os novos estudos de museologia apontam para a necessidade de ressignificar os objetos da cultura material com base em seus usos e funções simbólicas (portanto, imateriais). Além disso, as populações indígenas, por exemplo, que operam os saberes sem essas fronteiras delimitadoras do conhecimento, costumam relatar mitos, memórias e questões contemporâneas ao terem contato com objetos de outros tempos guardados em coleções em museus ocidentais.

4. Para complementar a atividade, sugira aos estudantes que naveguem pelo mapa interativo do mundo com os patrimônios reconhecidos pela Unesco (em inglês ▶

A BNCC nesta seção

Os estudantes terão oportunidade de relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida cultural e histórica (EF69AR31) e de também analisar e valorizar o patrimônio cultural material brasileiro, incluindo suas matrizes indígenas (EF69AR34); poderão reconhecer e apreciar o papel de um músico brasileiro que contribuiu para o desenvolvimento de um gênero musical (EF69AR18) e também identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical (EF69AR19).

Niède Guidon – Patrimônio material

Niède Guidon é pesquisadora, cientista, estudiosa e uma grande inspiração para os brasileiros: com sua curiosidade e sua capacidade imaginativa, ela produziu, em relação à humanidade, um conhecimento imenso, intimamente relacionado à arte e à sua história como meio de expressão humana. A antropóloga recebeu o prêmio Itaú Cultural 30 anos, na categoria “Inspirar”.

1. Cientistas, arqueólogos e historiadores usam a imaginação e a criatividade elaborando hipóteses sobre o passado recente e sobre o passado remoto que servem como ponto de partida para suas pesquisas, as quais podem vir ou não a comprovar suas ideias.
2. As pesquisas mostraram que as Américas foram povoadas por diferentes ondas de migração e que as mais antigas vieram do continente africano para a América do Sul. Você pode comentar que o nível do mar, com a água que ficou retida nas calotas de gelo da última glaciação, estava 140 metros mais baixo que atualmente, e havia muitas ilhas entre a África e a América do Sul.
3. Respostas pessoais. Incentive os estudantes a realizar a atividade questionando-os sobre a paisagem: haveria floresta, mar, rios, deserto, homens, animais?



Conversa de artista

Niède Guidon – Patrimônio material

Leia, a seguir, o trecho de uma entrevista com a arqueóloga Niède Guidon sobre o significado das pesquisas e descobertas no Parque Nacional da Serra da Capivara.

Nossas descobertas mudam tudo o que se pensava sobre pré-história americana. Até então se dizia que a América tinha sido povoada há 15 mil anos e que havia começado pela América do Norte. Nós defendemos que isso ocorreu muito antes, e que começou pela América do Sul, com o homem vindo da África. Quando nossas pesquisas mostraram isso, alguns cientistas americanos não aceitaram. Mas as novas descobertas, que comprovam nossa teoria, são cada vez mais frequentes, aqui e em outras partes do mundo.

GUIDON, Niède. O primitivo tempo em que vivemos. Entrevista cedida a André Gonçalves, Luana Sena, Maurício Pokemon, Paulo Fernando de Carvalho Lopes, Samária Andrade e Wellington Soares. Revista *Revestrés*, 19 dez. 2018. Disponível em: <http://www.revistarevestres.com.br/entrevista/2962>. Acesso em: 2 maio 2022.



Niède Guidon no Sítio Arqueológico do Veado, em Coronel José Dias (PI), 2005.

ARMANDO FAVALRO/ESTÁDIO CONTEÚDO/ABE

EXPLORE

Entrevista de Niède Guidon a Jorge Coli, na série “Obra revelada”, do Itaú Cultural. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZxrVDNG6hAI>. Acesso em: 2 maio 2022.

Nesse episódio do programa, é possível conhecer um pouco do parque, do museu e ver diversas fotografias de pinturas rupestres encontradas em mais de uma centena de sítios arqueológicos.

➤ Após a leitura do depoimento de Niède Guidon, reflita e converse com os colegas.

1. Não são apenas os artistas que usam a capacidade de imaginar e criar coisas novas em seu trabalho. Como os cientistas, os arqueólogos e os historiadores usam a imaginação e a criatividade em seu trabalho?
2. Como as pesquisas arqueológicas de Niède Guidon mudaram a compreensão sobre o povoamento das Américas?
3. Feche os olhos e imagine, com base no que você sabe sobre a cidade e o bairro em que vive: Como pode ter sido, há 10 mil anos, esse lugar? Faça um desenho que mostre um elemento que você imaginou.

48

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Niède Guidon

Nasceu em Jaú (SP), mas vive e trabalha no Piauí desde a década de 1970. É formada em História Natural pela Universidade de São Paulo (USP) e possui doutorado em Arqueologia Pré-Histórica pela Universidade Paris 1 Panthéon-Sorbonne, França. Em 1963, quando trabalhava no Museu do Ipiranga, em São Paulo (SP), soube das pinturas rupestres do Piauí, mas foi só na década de 1970 que ela finalmente pôde ir para lá, onde se defrontou com os sítios arqueológicos que pesquisa desde então. Com seu trabalho, tornou-se uma das pessoas mais atuantes na conservação e na manutenção do patrimônio da chamada pré-história no Brasil. Além disso, Niède desenvolveu estudos que provam a chegada de humanos à América muito antes do que se pensava.

Gilberto Gil – Patrimônio imaterial

Em 2012, o compositor e músico baiano Gilberto Gil (1942) esteve na Festa Literária Internacional de Paraty (RJ) e participou de uma conversa sobre o defeso cultural, conceito desenvolvido pelo músico paratiense Luís Perequê. Esse conceito se inspira no período de defeso da pesca, quando é proibido caçar certas espécies para que elas possam se reproduzir e se perpetuar. O defeso cultural defende o estabelecimento de um período sem eventos turísticos, como forma de apoiar e fortalecer a cultura caiçara na cidade de Paraty.

Leia uma das falas do músico Gilberto Gil no evento.

[...] “Paraty, como todas as cidades do seu porte e da sua origem, passou a se defrontar com esse problema de equilibrar a tradição e o novo. A saída do isolamento era necessária, para atender ao sonho futurista de uma geração que nascia. Ao mesmo tempo, existe a necessidade de manter as festas, de estar permanentemente cercado pela tradição.” [...]

FOLHAPRESS. Gilberto Gil: “O Estado passou a representar os interesses privados”. *Hoje em Dia*, 20 nov. 2021. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/almanaque/gilberto-gil-o-estado-passou-a-representar-os-interesses-privados-1.168993>. Acesso em: 2 maio 2022.

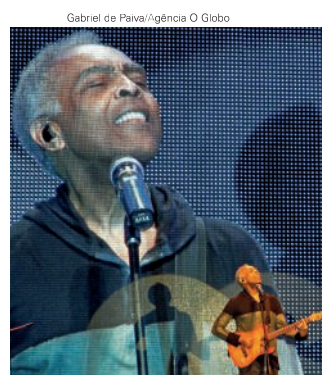
EXPLORE

Para saber mais sobre o conceito de defeso cultural, você pode acessar o site do músico Luís Perequê, no qual você encontra entrevistas e *links* que abordam o tema. Disponível em: <http://luispereque.blogspot.com/p/defeso-cultural.html>. Acesso em: 2 maio 2022.

No canal Silo Cultural, você também pode assistir a uma conversa entre Gilberto Gil e Luís Perequê. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-VdrFaGlyyms>. Acesso em: 2 maio 2022.

Com base na fala de Gilberto Gil e no conceito de defeso cultural, reflita e converse com os colegas.

1. Como as expressões do patrimônio imaterial, como festejos e músicas, podem se beneficiar do turismo?
2. Você acha que o turismo também pode ameaçar o patrimônio cultural, seja ele material, seja imaterial? Justifique sua resposta.
3. Em sua opinião, como é possível equilibrar tradição e inovação na defesa do patrimônio cultural?
4. Você acredita que o defeso cultural é uma boa forma de preservar tradições? Que outras medidas você acha que poderiam ser propostas para fortalecer as manifestações do patrimônio imaterial?



Gilberto Gil durante apresentação na Festa Literária Internacional de Paraty (RJ), 2013.

O objetivo do trabalho sobre o conceito de defeso cultural é mostrar a complexidade do equilíbrio entre turismo e cultura. Muitas vezes a justificativa de preservação do patrimônio se apoia exclusivamente na rentabilidade, mas é preciso reconhecer os valores sociais e identitários agregados ao patrimônio cultural. Assim, o debate sobre o defeso abrange a complexidade dessa questão.

1. Comente com os estudantes que a prática cultural pode fomentar o turismo e, conseqüentemente, aquecer a economia de uma região. É importante que o plano de turismo local compreenda também os produtores da cultura, e não apenas redes hoteleiras ou grandes empresas da região.
2. Observe que um plano de turismo cultural precisa almejar sempre a preservação do patrimônio local. Assim, o movimento turístico não pode gerar deterioração de construções, degradação da paisagem e de ecossistemas ou mesmo interferência direta nas manifestações culturais. Dessa maneira, o plano turístico, se não for pensado em parceria com a comunidade, pode acabar resultando em malefícios ao patrimônio cultural.
3. Respostas pessoais. Incentive os estudantes a pensar o que significa para eles tradição e inovação. Observe que muitas vezes entendemos tradição como algo estático; no entanto, o conceito de tradição deve ser entendido de forma dinâmica, sobretudo quando pensamos na oralidade. O uso de tecnologias associadas a registro, transmissão *on-line* e *streaming* podem ser exemplos de divulgação de patrimônios culturais com o uso da inovação. Ao mesmo tempo, o debate sobre o defeso dialoga com a tradição. Observe a quais outros exemplos os estudantes associam esses dois termos.
4. Respostas pessoais. Com base na conversa estimulada pela pergunta anterior, estimule a criatividade dos estudantes para buscar soluções.

49

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Gilberto Gil – Patrimônio imaterial

É importante que os estudantes conheçam o papel do compositor Gilberto Gil no debate sobre cultura. Se possível, proponha uma breve pesquisa sobre a carreira do compositor baiano em seu site oficial: <https://gilbertogil.com.br/bio/gilberto-gil> (acesso em: 2 maio 2022).

Gilberto Gil

Gilberto Gil é uma das figuras mais representativas da música popular brasileira. Nascido em Salvador (BA), o compositor e multi-instrumentista foi um dos protagonistas do movimento cultural tropicalista no final dos anos 1960. Foi também embaixador da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), atuando contra a fome, e ministro da Cultura do Brasil entre 2003 e 2008. Em 2022, Gil tomou posse como integrante da Academia Brasileira de Letras (ABL), importante instituição cultural do país.

Coleções

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31), identificando e manipulando diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar e compartilhar repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável (EF69AR35); poderão analisar e valorizar o patrimônio cultural material e imaterial brasileiro, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (EF69AR34).

Se possível, reserve metade de uma aula em que os estudantes tenham acesso a computadores para que consultem as coleções indicadas. Comente que o colecionismo não está ligado apenas ao contexto da arte. Existem coleções de variados tipos de objetos, que podem se relacionar com uma época, por exemplo, cartazes dos anos 1960; com uma categoria de objetos, por exemplo, a coleção de fotografias de D. Pedro II; ou com determinada pessoa, por exemplo, cartas escritas por Guimarães Rosa. O trabalho nesta seção visa apresentar a importância de acervos e coleções para a produção cultural de um país.

Instrumentos musicais

Os livros lançados por Mário de Andrade, sua atuação em cargos públicos e os objetos coletados por ele em suas viagens pelo Brasil, como os instrumentos musicais mostrados nesta seção, evidenciam o interesse do escritor modernista pela cultura popular brasileira. Ele acreditava que a produção artística da população de baixa renda que vivia longe dos centros urbanos deveria ser estudada e valorizada, sendo base para a construção de sua ideia de “brasileidade”. No site do Centro Cultural São Paulo, encontram-se registros das pesquisas empreendidas por Mário de Andrade. Oriente os estudantes a explorar esses registros a partir dos mapas das missões, observando desenhos, fotografias e registros dos cadernos.

Mundo ao redor

Coleções

As pessoas que se interessam por reunir objetos relacionados a algum tema são chamadas de colecionadoras. Algumas passam a vida toda em busca de determinados itens. No entanto, há colecionadores que também são comerciantes: trocam ou vendem objetos menos valiosos ou repetidos e preservam os mais raros, deixando, assim, suas coleções cada vez mais apuradas.

Algumas coleções são tão especiais que se tornam patrimônios públicos, pois guardam saberes e informações valiosas e podem ser consultadas por pesquisadores ou interessados em geral.

A seguir, você vai conhecer três coleções diferentes e muito importantes para o patrimônio cultural do Brasil.

Pesquisa etnográfica:

estudo da cultura e do comportamento dos variados grupos socioculturais.

Acervo de pesquisas folclóricas de Mário de Andrade/ Centro Cultural São Paulo, SP



Instrumentos musicais de percussão (xequerê, reco-reco e caxixi) do acervo do Departamento Municipal de Cultura de São Paulo (SP).

INSTRUMENTOS MUSICAIS

Mário de Andrade (1893-1945) foi um intelectual fundamental para a cultura brasileira. À frente do Departamento Municipal de Cultura de São Paulo (SP), que ajudou a fundar, empreendeu diversas pesquisas etnográficas pelo Brasil. Propôs a criação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e organizou a Missão de Pesquisas Folclóricas em 1938, enviada às regiões Norte e Nordeste do Brasil. Os instrumentos de percussão que se vê na imagem fazem parte do acervo que abriga as coleções de melodias, discos, partituras, fotografias, documentos, filmes e instrumentos musicais resultantes dessas pesquisas. No site do Centro Cultural São Paulo, você encontra cadernetas de registro feitas pela missão. Disponível em: <https://acervocsp.art.br/missao-de-pesquisas-folcloricas-de-mario-de-andrade>. Acesso em: 2 maio 2022.

DANÇA

O Paço do Frevo, no Recife (PE), é um centro de atividades de documentação que tem como objetivo a salvaguarda e a valorização do frevo. Reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Unesco em 2012, o frevo é uma manifestação cultural característica do Carnaval pernambucano. Surgido no final do século XIX, esse gênero urbano integra música, dança, poesia e produção artesanal de objetos, como estandartes e bonecos, que acompanham os desfiles dos blocos nos dias de festa. O Paço do Frevo tem em sua programação mostras e vivências dessa cultura, mas é também um centro de documentação no qual se pode estudar, pesquisar e aprender sobre a história do frevo. Disponível em: <http://www.pacodofrevo.org.br>. Acesso em: 2 maio 2022.

Uma das salas do Paço do Frevo, na capital pernambucana.



Fernando Oliveira/Arquivo do fotógrafo

50

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Mário de Andrade

Poeta, escritor, crítico literário, teórico de arte, musicólogo e fotógrafo, o paulistano viveu entre 1893 e 1945. Foi um dos organizadores da Semana de Arte Moderna de 1922 e figura central do Modernismo brasileiro. Fundou a Sociedade de Etnografia e Folclore, e passou por vários cargos públicos, entre eles o de diretor do Departamento Municipal de Cultura de São Paulo. Em 1928, publicou seu romance mais conhecido, *Macunaíma*, considerado uma das obras que definiram os rumos da narrativa brasileira do século XX.

Dança

O Paço do Frevo, em Recife (PE), é uma das importantes instituições para pesquisa e divulgação da dança no Brasil. É também um centro de apresentações e pode ser visitado. O Portal Museu da Dança (MUD) é um memorial virtual dedicado à preservação da memória da dança brasileira. Indique esse acervo para pesquisas sobre dança contemporânea e história da dança no Brasil. Disponível em: <http://museudadanca.com.br/conheca/o-museu/>. Acesso em: 2 maio 2022.



Fotografia de uma instalação de objetos de cerâmica no interior do Museu do Pontal, no Rio de Janeiro (RJ).

ARTE POPULAR

As obras chamadas de arte popular consistem em pinturas, esculturas e objetos que são a expressão artística de uma cultura local. A imensa diversidade cultural do povo brasileiro manifesta uma dimensão criativa viva que está sempre reelaborando a vida cotidiana, a religiosidade, as memórias, os mitos, as lendas, as festas e os ritos em objetos repletos de sentidos. O *designer* de origem francesa Jacques Van de Beuque (1922-2000) reuniu, ao longo de sua vida, a maior coleção de arte popular do Brasil, que hoje se encontra no Museu do Pontal, no Rio de Janeiro (RJ). Com objetos feitos por trezentos artistas de diversas regiões, o museu tem grande valor para o patrimônio cultural brasileiro. Disponível em: <http://www.museucasadopontal.com.br/pt-br/museu>. Acesso em: 2 maio 2022.

▶ Agora é o momento de ampliar o repertório sobre as coleções e o patrimônio cultural. Reunido em grupo com alguns colegas, explore os tópicos a seguir e realize as pesquisas indicadas.

1 Existe alguma coleção artístico-cultural em museus ou instituições na região em que você mora?

- Procure saber da existência de museus artísticos, históricos ou científicos na região que guardem algum tipo de coleção.
- Existe alguma coleção de móveis, documentos ou acervos públicos de música, fotografia, livros ou objetos cotidianos que pertenceram a uma pessoa em particular?
- Verifique a possibilidade de visita a uma coleção. Peça ajuda aos professores e familiares para viabilizar essa visita, que pode ser presencial ou virtual.

2 Que tipo de objetos estão reunidos na coleção visitada?

- É possível acessar o acervo de modo digital, pela internet?
- Qual é o valor cultural, científico ou histórico da coleção?
- O que os objetos têm em comum?
- O que você aprendeu com a visita a essa coleção?

3 Você tem ou já teve alguma coleção pessoal?

- Que tipo de objetos você coleciona ou gostaria de colecionar?
- Você conhece coleções feitas por colegas ou familiares? Se sim, quais?

4 Fora do horário de aula, reúna alguns objetos para montar uma coleção. Pode ser algo simples, como pequenos objetos da mesma cor, sementes de árvores variadas, botões, brinquedos ou rótulos.

5 Selecione dez objetos dessa coleção e leve-os para a sala de aula para apresentar uma amostra da coleção aos colegas.

51

▶ estudar, conhecer e divulgar a produção dos povos ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, sertanejos, dos povos da floresta, do cerrado, dos pampas é fundamental para compreender e preservar de forma abrangente a cultura brasileira.

Para ampliar o conhecimento

A seguir, estão algumas referências com reflexões acerca da pertinência da classificação da arte a partir de critérios socioeconômicos: arte de elite e arte popular.

· Entrevista com Angela Mascelani, diretora e curadora do Museu do Pontal, no site da Escola de Formação dos Profissionais da Educação (SP). Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/entrevista_angela_mascelani.pdf. Acesso em: 2 maio 2022.

· ABREU, Martha. Cultura popular, um conceito e várias histórias. *Circonteúdo*, 22 jan. 2015. Disponível em: <https://www.circonteudo.com/cultura-popular-um-conceito-e-varias-historias-pdf/>. Acesso em: 2 maio 2022.

Durante a realização da atividade, ajude os estudantes na busca por coleções na região em que vivem ou na internet. Universidades federais, por exemplo, costumam ter museus e coleções abertas à visita do público. No âmbito privado, pode haver coleções originais e únicas: alguém pode ter uma coleção de discos da Jovem Guarda, de objetos ligados a um ciclo econômico da região, como produção de objetos de couro, ou uma coleção de pedras, búzios ou plantas. De acordo com a realidade local, organize a visita da turma a uma dessas eventuais coleções.

Proponha a atividade de colecionismo com antecedência e oriente os estudantes no processo. Um tempo ideal para realizar a pesquisa é uma semana, de modo que todos possam reunir os dez elementos previstos. Deixe-os à vontade para escolher os tipos de objeto que vão colecionar. Ao término, peça aos estudantes que escrevam um texto para apresentar suas coleções.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Para ampliar o conhecimento

· ANDRADE, Mário de. *O turista aprendiz*. Brasília, DF: Iphan, 2015. Disponível em: http://portal.iph.gov.br/uploads/publicacao/O_turista_aprendiz.pdf. Acesso em: 2 maio 2022.

Publicado em 1976 e reeditado em 2015 pelo Iphan, o livro reúne as anotações das viagens de Mário de Andrade ao Norte e ao Nordeste. Na obra, há reflexões sobre os hábitos da população, festas, músicas, danças e poesias.

· LOPEZ, Telê Ancona. O turista aprendiz na Amazônia: a invenção no texto e na fotografia. *Revista Carbono*, n. 8, 2014. Disponível em: <https://revistacarbono.com/artigos/08-turista-aprendiz-teleancona/>. Acesso em: 2 maio 2022.

Neste artigo, de uma das principais estudiosas da obra de Mário de Andrade, é possível conhecer mais sobre a viagem de Mário de Andrade à região amazônica e ver algumas fotografias.

Arte popular

O conceito de arte popular tem sido muito debatido e deve ser problematizado. Estudiosos encontram dificuldade em delimitar o que é a arte popular e afirmam que não existe só um tipo de arte feito pelo povo ou que não é possível dividir as produções artísticas entre arte erudita e arte popular. Esse tipo de classificação, destacam, revela preconceito de classe. Trata-se de associar a arte regional – que pode ter origem nos meios rurais, onde se preservaram reminiscências de épocas em que os trabalhos eram manuais – à pobreza. Em nosso país colonizado econômica e culturalmente, as artes europeia e estadunidense ainda são consideradas referências únicas em alguns contextos. Por essa razão, ▶

HORA DA TROCA

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31), bem como analisar e valorizar o patrimônio cultural imaterial da cultura brasileira, incluindo suas matrizes africanas (EF69AR34).

Coleções de bens saqueados – Patrimônio material

Este debate tem o objetivo de promover reflexão sobre a visão crítica que se tem dos processos de dominação colonial em todo o mundo e sobre as discussões que cercam a retomada de objetos de valor cultural para povos que sofreram variadas formas da violência colonial.

Mantos tupinambá

No caso dos Tupinambá, os mantos são parte da herança ancestral e da memória coletiva, ainda mais significativo para um povo que chegou a ser considerado extinto pelo Estado brasileiro, mas, depois, descobriu-se haver comunidades remanescentes. Glicéria Tupinambá buscou compreender e resgatar a tecnologia com a qual os mantos eram feitos – esse gesto propiciou que o objeto pudesse voltar a estar presente nas cerimônias rituais do povo. Para muitos grupos indígenas, os objetos, além de seu valor material, são também elementos com funções cotidianas, que fazem parte da vida social, cultural e espiritual da comunidade. Desse modo, a arte pode ser considerada uma prática, um modo de criar o mundo e cuidar dele.

Vale comentar que os mantos dos Tupinambá eram originalmente confeccionados com penas de pássaros como o guará, que vive nas regiões de mangue no sul do Brasil, e que Glicéria usou penas de variados pássaros encontrados na região de Olivença, na Bahia, recolhidas na época da muda.

Para ampliar o conhecimento

CAFFÉ, Juliana; GONTIJO, Juliana (coord.). *Kwá yepé turusú yuriri assojaba tupinambá: essa é a grande volta do manto tupinambá*. São Paulo: Conversas em Gondwana, 2021. Disponível em: <https://www.yumpu.com/en/document/read/65935132/catalogo-kwa-yepe-turusu-yuriri-assojaba-tupinamba>. Acesso em: 2 maio 2022.

Para a exposição, foi elaborado um catálogo bilingue em português e nheengatu. Foi reunida uma pesquisa histórica sobre os mantos, e diversos artistas conceberam novos trabalhos, que complementaram o esforço de reinserir as peças em sua dimensão memorial, ritualística e espiritual.

Hora da troca

Coleções de bens saqueados – Patrimônio material

Os grandes museus europeus e estadunidenses guardam e expõem em suas galerias objetos que foram saqueados dos povos que viviam originalmente nas terras invadidas e colonizadas a partir do século XVI. Esses acervos são, por vezes, alvos de disputas e complicados processos de negociação em que países que são ex-colônias reivindicam o resgate dos objetos que têm valor simbólico, cultural e cerimonial para seus povos.

/Arquivo da fotografia © Glicéria Tupinambá



Glicéria Tupinambá, da aldeia da Serra do Padeiro, no território indígena Tupinambá de Olivença (BA), veste manto confeccionado por ela, 2021.



Neils Erik Jahres/Nationalmuseet, Danmark

Manto tupinambá, produzido entre os séculos XVI e XVII. (Fibras naturais e penas do pássaro guará, 1,20 m. Museu Nacional de Arte da Dinamarca.)

Habitantes da região costeira do Brasil, os Tupinambá foram considerados extintos após poucos séculos da colonização portuguesa, mas continuaram a existir em pequenas comunidades isoladas. Eles confeccionavam mantos de penas de pássaros usados em rituais. Cerca de onze desses mantos estão conservados em museus europeus. Um grupo remanescente dos antigos Tupinambá reivindica o retorno ao Brasil de um manto que se encontra em Copenhague, na Dinamarca. Glicéria Tupinambá (1982), professora e artista dessa comunidade, iniciou em 2006 uma pesquisa para a confecção de um novo manto, como um gesto de resistência. Com base em sonhos, conversas com os mais velhos e uma visita à Europa para ver um desses mantos, Glicéria produziu três peças usando penas de pássaros fixadas em uma rede de fios de algodão revestidos de cera de abelhas. O trabalho culminou, em 2021, na exposição “Kwá yepé turusú yuriri assojaba tupinambá”, que na língua nheengatu significa “Essa é a grande volta do manto tupinambá”. A exposição foi promovida pela Fundação Nacional de Artes (Funarte) em Brasília (DF) e em Porto Seguro (BA).

52

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Integrantes das Forças Armadas britânicas posam diante dos objetos saqueados durante a Expedição Punitiva de 1897, responsável por dominar o antigo Reino do Benin, situado onde hoje é a Nigéria. Muitas das peças saqueadas naquela expedição se encontram atualmente no Museu Britânico de Londres, Reino Unido.



Artista desconhecido/ British Museum, Londres

No final do século XIX, as potências europeias se envolveram em uma grande disputa para invadir e ocupar a África, a Ásia e a Oceania. Com o objetivo de dominar uma vasta região da África ocidental, o Reino Unido empreendeu uma guerra em 1897 chamada de Expedição Punitiva, que devastou o Reino do Benin, do povo Edo. O reino ficava onde atualmente é a Nigéria. Após o ataque ao palácio real do Benin, diversos objetos foram capturados e levados para o Museu Britânico, em Londres, no Reino Unido. Entre eles, estavam estátuas comemorativas dos antigos reis e rainhas, placas de bronze que contavam a história do reino, objetos de culto dos ancestrais, joias e outros objetos. Desde a independência da Nigéria, em 1960, há reivindicações de retorno desses objetos ao local de origem.

Converse com os colegas e o professor sobre a relação entre colonização, apropriação da memória, restituição do patrimônio e a resistência dos povos originários. O roteiro de questões a seguir pode ajudá-lo a refletir sobre o assunto.

- Como os Tupinambá têm resistido ao apagamento da memória de seu povo?
- Você percebe diferenças e semelhanças entre o manto no Museu da Dinamarca e o confeccionado por Glicéria Tupinambá? Quais?
- Você considera que os mantos tupinambá e os bronzes de Benin deveriam ser devolvidos para seus territórios de origem?
- Em sua opinião, por que não existem outros mantos dos Tupinambá no Brasil?
- Caso fossem devolvidos, você acha que esses objetos poderiam voltar a fazer parte da vida cultural das comunidades?
- Você imagina outros modos de reparar a violência colonial?
- Como tornar objetos antigos uma memória viva coletiva?



Cabeça de bronze homenageando a rainha Idia, mãe de Esigie, soberano do Benin, do povo Edo, Nigéria, c. 1504-1550. (Bronze e ferro, 41 cm x 15,5 cm. Museu Britânico, Londres, Reino Unido.)

▶ Aqueles objetos que têm a mancha do sangue inocente, estes devem ser devolvidos.

Trecho de preleção de Chimamanda Adichie no Fórum Humboldt, 2021 *apud* IBEH, Chukwuebuka. Chimamanda Adichie reflects on Europe's history of violence in Humboldt Forum address. *Brittle Paper*, 21 out. 2021. Disponível em: <https://brittlepaper.com/2021/10/chimamanda-adichie-reflects-on-europes-history-of-violence-in-humboldt-forum-address/>. Acesso em: 2 maio 2022. (Tradução livre.)

Proponha aos estudantes que reflitam sobre a complexidade da questão. Os acervos que estão expostos em museus e galerias, muitas vezes, contam também a história de invasões e saques que os povos originários sofreram ao longo de anos de colonização europeia. Ao mesmo tempo, esses acervos se encontram em instituições que trabalham com a preservação desse patrimônio e promovem a pesquisa e o acesso a esse conhecimento. Alguns intelectuais e pesquisadores sugerem que um museu universal deveria ter uma coleção itinerante que pudesse viajar pelo planeta e acumular conhecimentos provenientes de debates entre os diferentes povos. Por outro lado, alguns artistas contemporâneos problematizam a democratização dos acervos e o saque colonial fazendo uso da tecnologia. Nora Al-Badri e o projeto Nefertiti propõem uma iniciativa crítica que questiona também o acesso a esse patrimônio. Conheça o projeto, disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/artista-va-za-dados-de-modelo-3d-de-nefertiti/video-60749685> (acesso em: 2 maio 2022), e, se achar pertinente, compartilhe com os estudantes. O objetivo desta seção é gerar a percepção de todos esses aspectos para que os estudantes possam apreender a complexidade do debate.

Objetos do Reino do Benin

A Expedição Punitiva do Benin de 1897 insere-se em um grande contexto de violência colonial: em janeiro de 1897, oficiais britânicos foram assassinados quando tentavam alcançar a cidade de Benin e depor o *obá*, soberano do reino, em um período que este estava oferecendo sacrifícios aos ancestrais. A expedição surgiu, então, como uma retaliação às mortes, mas, desproporcionalmente, destruiu e queimou palácios, templos e a maior parte da antiga Cidade do Benin, sede do reino. As forças armadas britânicas saquearam milhares de objetos, e o *obá* foi exilado. A agressão se insere no contexto de disputas e partilha da África, quando as várias potências

europeias moviam guerras contra os territórios africanos, sob a justificativa de “pacificá-los”, enquanto o que objetivavam, na verdade, era a destruição e a dominação, com vistas à exploração dos recursos naturais e da mão de obra local. Os objetos saqueados têm valor simbólico e cerimonial, e a reivindicação de seu retorno busca reparação pela violência sofrida. Em 2021, durante a abertura do Fórum Humboldt, centro cultural localizado na Alemanha, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (1977) proferiu um discurso em que afirmou:

Obviamente, não penso que tudo deva ser enviado de volta para os países de onde eles [os objetos, as peças culturais] vieram – nem tudo foi roubado –, mas sim as coisas que são sagradas. Aqueles objetos pelos quais as pessoas foram mortas. ▶

Proibição ou preservação – Patrimônio imaterial

Este debate tem o objetivo de promover reflexão sobre a proibição e a posterior mobilização para preservação de músicas e de outras manifestações culturais. Lembre os estudantes que, para a compreensão e análise crítica mais apuradas, é preciso levar em consideração o contexto de cada manifestação cultural na época da proibição. No caso do samba e da capoeira, o contexto era o do pós-abolição do regime de escravidão no Brasil.

Converse com eles sobre a política de integração promovida durante o Estado Novo (1937-1945) de Getúlio Vargas, que investiu na ideia de uma identidade nacional, unindo as culturas regionais e o legado da cultura afro-brasileira para constituir determinada noção de cultura brasileira e promover uma visão positiva de seu governo. Para isso, o mandatário usou todas as formas então disponíveis de comunicação com a população, como foi o caso do rádio.

É importante ressaltar que a história dessas manifestações culturais está inteiramente conectada com a história da escravatura no Brasil. Assim, ainda que o samba e a capoeira tenham destaque a partir da política de integração do Estado Novo, isso não significa que pessoas negras e afrodescendentes tenham sido integradas à sociedade. Outras expressões culturais desses mesmos grupos sociais não tiveram espaço no projeto de integração e algumas expressões ainda seguem marginais.

Para ampliar o conhecimento

· *Imagens do Estado Novo 1937-45*, direção de Eduardo Scorel (Brasil, 2018, 227 min). O documentário mostra um panorama do período do Estado Novo.

· SIMAS, Luiz Antônio. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

O livro aborda os saberes corporais, simbólicos e míticos que propõem uma perspectiva afro-brasileira para a educação.

Samba

O trabalho *Samba de guerrilha*, do artista Luca Argel, demonstra, por meio de músicas, textos narrativos e poesias, a forte relação entre a história do samba e as marcas que nossa sociedade herdou do sistema de escravidão e que se perpetuam até hoje. É possível ouvir o álbum completo no canal oficial do artista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OFmM-Z10XKKQ>. Acesso em: 2 maio 2022.

Proibição ou preservação – Patrimônio imaterial

A capoeira e o samba foram marginalizados e criminalizados entre o final do século XIX e o início do século XX. Leis proibiram a execução do samba e a prática da capoeira em locais públicos. Nas primeiras décadas do século XX, caminhar pelas ruas com um instrumento musical, como violão, pandeiro ou berimbau, poderia levar uma pessoa a ser presa, especialmente se ela fosse negra e estivesse vestida com trajes de capoeirista ou sambista.

Durante a primeira fase da Era Vargas (1930-1945), o reconhecimento da cultura afro-brasileira foi usado como estratégia para conciliar conflitos sociais e estimular a integração cultural do país. Por meio de programas que divulgavam samba na Rádio Nacional, controlada pelo Estado, o gênero passou a ser mais aceito pela sociedade. Anos depois, com o mesmo propósito, e diante de uma apresentação de Mestre Bimba (1899-1974), Vargas reconheceu a capoeira como único esporte genuinamente brasileiro.

Hoje, o samba e a capoeira são considerados Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil. Eles constituem formas de expressão e resistência do povo às violências da colonização e das desigualdades estruturais do país.

O sambista João da Baiana, na década de 1960. (Fotografia. Acervo da Casa do Choro, Rio de Janeiro, RJ.)



Pedro de Moraes/Acervo da Casa do Choro, Rio de Janeiro, RJ

No início do século XX, o sambista João da Baiana (1887-1974), um dos músicos pioneiros do samba carioca, foi preso diversas vezes por andar na rua com seu pandeiro, pois o samba era enquadrado pelas autoridades como crime de vadiagem. Os sambistas eram malvistas pelo governo e por parte da sociedade.

54

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

João da Baiana

Neto de escravizados, sua mãe, Perciliana Maria Constança, era conhecida como “baiana”, porque era quituteira de tabuleiro. Era cantor e instrumentista, tocava pandeiro e prato e faca, instrumentos típicos nos sambas de roda. Foi amigo de infância de Donga (1890-1974) e de Heitor dos Prazeres (1898-1966), e cresceu em meio aos candomblés do Rio de Janeiro (RJ). Passou muito tempo de sua vida trabalhando como militar, até que, em 1928, foi trabalhar nas rádios. Foi um dos principais nomes na consolidação do samba carioca. Faleceu na cidade do Rio de Janeiro, aos 86 anos.

Capoeira

O uso de apelidos pelos capoeiristas, prática comum até hoje nas rodas de capoeira, tem sua origem ligada a um artifício usado para preservar a identidade dos praticantes e evitar problemas com a polícia. Esse costume antigo pode ser encarado hoje como uma marca da relação de tensão vivida entre os capoeiristas e as autoridades.

Leia este trecho do professor Luiz Antônio Simas (1967) acerca da preservação da cultura da capoeira:

É por isso que a gente vive, é a cadeia, é o elo, é a tradição no sentido mais dinâmico que ela tem. Porque a tradição jamais é estática, sobretudo na visão Iorubá. A gente tem uma visão da tradição, um senso comum ocidental que é de uma bobagem ▶



Édison Carneiro, *Samuel "Querido de Deus" defende-se, atacando com a cabeça, do golpe que lhe atira o estivador Maré*, década de 1930. (Fotografia, 11 cm x 14,3 cm. Biblioteca Digital Luso-Brasileira.)

A prática da capoeira em locais públicos foi proibida pelo Código Penal brasileiro, promulgado em outubro de 1890. A proibição só foi revogada em 1935, no primeiro mandato de Getúlio Vargas na presidência da República. Veja, a seguir, um artigo do Código Penal brasileiro vigente à época.

Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil

(Decreto n. 847, de 11 de outubro de 1890.)

Capítulo XIII

Dos vadios e capoeiras

[...]

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou inculcando temor de algum mal:

Pena – de prisão celular de dois a seis meses.

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Rio de Janeiro: 1890. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D847.htm impressao.htm. Acesso em: 2 maio 2022.

Converse com os colegas e o professor sobre a proibição do samba e da capoeira no Brasil até 1935 e sobre a relação entre cultura e proibição nos dias atuais. O roteiro de questões a seguir pode ajudá-lo na reflexão.

- Em sua opinião, por que o samba e a capoeira sofreram perseguição das autoridades?
- Como você acha que proibição e preservação se relacionam?
- Por que samba e capoeira são preservados nos dias atuais?
- Em sua opinião, que gêneros musicais sofrem preconceito atualmente por parte de setores da sociedade?
- Atualmente, existe alguma música ou dança proibida? Por que isso acontece?
- O que você pensa sobre a proibição de músicas e danças por parte de autoridades?

55

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

► impressionante. A tradição é vista como uma coisa parada, como um objeto de museu, no pior sentido. A tradição é o elo. A tradição é aquilo que você acrescenta à corrente. A tradição é uma corrente em que outro elo vai ser colocado depois e você não sabe, a princípio, que elo é esse, mas é o elo que joga para frente, é o elo que joga lá para frente, é o elo que pensa lá na frente.

SIMAS, Luiz Antônio. Texto sem título. In: TEIXEIRA, Carlo Alexandre (org.). *Roda dos saberes do cais do Valongo*. Niterói: Kabula Artes e Projetos, 2015. p. 71.

Para ampliar o conhecimento

• IPHAN. *Roda de Capoeira e ofício dos mestres de capoeira*. Brasília, DF: Iphan, 2014. Disponível em: <http://portal.iphane.gov.br/uploads/publicacao/DossieCapoeiraWeb.pdf>. Acesso em: 2 maio 2022.

Dossiê do Iphan com informações sobre o histórico da capoeira, seus instrumentos e a importância de alguns mestres que se destacaram nesse ofício.

• SIMAS, Luiz Antônio. Texto sem título. In: TEIXEIRA, Carlo Alexandre (org.). *Roda dos saberes do cais do Valongo*. Niterói: Kabula, Artes e Projetos, 2015.

Neste texto, o autor reflete a respeito da transmissão de saberes entre as gerações na cidade do Rio de Janeiro (RJ) e reivindica um significado mais dinâmico e ativo das práticas culturais da região do cais do Valongo.

A leitura do artigo 402 do Código Penal brasileiro de 1890 pretende estimular a reflexão sobre a vinculação entre leis, o contexto histórico e os interesses dos grupos que detêm o poder. Os contextos mudam, e as leis mudam também.

Ressalte que, entre as políticas de unificação nacional por meio da cultura empreendidas pelo Estado Novo, está a fundação do Iphan. Em 1936, o governo pediu a Mário de Andrade que elaborasse um anteprojeto de lei para preservar os bens do patrimônio brasileiro. Baseado em um projeto muito ambicioso do escritor paulista, em janeiro do ano seguinte foi criado o então Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), primeira denominação do órgão federal.

Incentive os estudantes a desenvolver seus argumentos de maneira clara e articulada. Chame a atenção para o contexto histórico das proibições das manifestações culturais, promovendo uma reflexão sobre como as relações de poder interferem na valorização e na desvalorização de determinada expressão cultural e sobre como essas relações mudam ao longo do tempo.

Desconstrua os preconceitos ou juízos de valor sobre gêneros musicais. Estimule o respeito entre as opiniões divergentes e a diversidade cultural. Identifique se em sala existem estudantes que praticam capoeira e/ou tocam e cantam sambas. Convide-os a complementar o debate relatando suas vivências com essas expressões artísticas. Convoque também os estudantes mais tímidos para participar desse debate. Procure trazer a reflexão para o tempo presente, propondo o debate sobre manifestações culturais e proibição nos dias atuais.

A BNCC nesta seção

Os estudantes terão oportunidade de reconhecer o trabalho do curador, para estabelecer relações entre os profissionais do sistema das artes visuais (EF69AR08). Poderão também 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 (EF69AR22). Além disso, poderão analisar aspectos históricos e sociais da música, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, folclore) (EF69AR33).

Acervos digitais

Conforme as possibilidades de acesso, ao navegar na interface do Museu do Futebol com os estudantes, procure evidenciar quais são os dados relacionados a cada item do acervo. Veja quais são as informações relacionadas a personalidades: local e data de nascimento, nacionalidade, clubes e federações, instituições e eventos relacionados. Para criar um banco de dados digital, é importante manter a consistência no preenchimento de todas as informações para cada item. O curador pode ressaltar quais são as informações relevantes para essa descrição na criação de um acervo digital. Outra possibilidade é a relação entre itens do acervo. Você poderá navegar entre os eventos relacionados a uma personalidade selecionada, realizando uma navegação não linear.

Teoria e técnica

Acervos digitais

Na maioria dos museus, a quantidade de peças expostas é uma pequena fração de todo seu acervo. Em nome de sua preservação, muitos itens não ficam acessíveis ao público.

No século XXI, o aumento do volume de dados determinou o surgimento do termo *Big Data* ou “megadados”, em português. Com isso, surgiram iniciativas que procuravam integrar acervos de bibliotecas e museus, com o objetivo de tornar o patrimônio cultural disponível para o maior número de pessoas no mundo.

Até 2019, o Google Books, por exemplo, já havia digitalizado mais de 40 milhões de livros em quatrocentos idiomas, em parceria com centenas de bibliotecas públicas e universitárias. A Europeana é outra plataforma que reúne cerca de 50 milhões de itens digitalizados de museus e bibliotecas europeias para investigação do público em geral.

Projetos como esses contribuem com a produção e a disseminação de conhecimento e integram as Humanidades Digitais, uma área de estudos que aborda os métodos e os processos de codificação e organização das informações relacionadas à cultura humana.

Para facilitar a navegação, é preciso haver investimento na criação de interfaces, ou seja, de elementos que facilitem aos usuários interagir com o *site* ou com o programa. Esses recursos são ferramentas importantes para curadores e pesquisadores conceberem novas exposições e possibilitam ao público a descoberta de itens não expostos do acervo. Quando comparadas com listas ou planilhas, a representação visual dos acervos fornece uma melhor dimensão da abrangência de uma coleção.

O Banco de Dados do Museu do Futebol, por exemplo, une informações do acervo do Centro de Referência do Futebol Brasileiro a dados de outros arquivos públicos e privados. O banco organiza os itens em três principais categorias: instituições, personalidades e eventos. O visitante pode filtrar a visualização em subtópicos dentro das três categorias através de menus de textos ou clicar nas figuras para obter mais informações sobre os itens.



Banco de Dados do Museu do Futebol (2013). Vista 2-D da plataforma.

EXPLORE

O banco de dados do Museu do Futebol está disponível em: <https://museudofutebol.org.br/crfb/banco-dados/>. Acesso em: 2 maio 2022.

Curadoria

O curador é o profissional responsável por organizar exposições e acervos de museus e instituições de preservação da cultura. Em meio à dimensão dos acervos e à velocidade da produção de conhecimento atual, a curadoria se tornou um trabalho fundamental para a sociedade. O profissional desse campo pode direcionar a atenção do público para um artista, uma obra ou um objeto da cultura de um povo em determinada exposição. Em geral, não é necessário ter formação específica para ser curador. Trata-se, sobretudo, de um profissional reconhecido por sua visão subjetiva, sua experiência e seu repertório artístico. Uma curadoria é um processo autoral que exprime um pensamento sobre a arte e a cultura. As atividades básicas da curadoria são:

- **Pesquisa.** O curador visita exposições, coleções e ateliês dos artistas. Lê artigos críticos em revistas e jornais. Busca obras contemporâneas e antigas que não são conhecidas do grande público, levando o trabalho de um artista ou uma descoberta arqueológica recente para um público mais amplo, por exemplo.
- **Seleção.** O curador faz reflexões sobre arte, patrimônio e o acervo que organiza. Seleciona peças, artistas e obras que dialogam entre si. Também pode adquirir obras para uma coleção ou museu, buscando a formação de um conjunto coerente.
- **Articulação.** Ao evidenciar a relação entre obras, o curador propõe novos significados para elas. Além disso, ele estabelece relação entre as obras e o espaço expositivo. Com isso, o curador compõe um discurso crítico, estético e espacial, em que um objeto, um som ou uma imagem completam o significado de outras obras.

Em 2019, o Sesc 24 de Maio, na região central de São Paulo (SP), abrigou a mostra "À Nordeste", que reuniu um vasto repertório de artistas e obras contemporâneas, promovendo reflexões inovadoras sobre a região Nordeste e sua relação com o restante do Brasil. Os curadores Bitu Cassundé (1974), Clarissa Diniz (1985) e Marcelo Campos (1972) apresentaram uma visão que extrapola as concepções geopolíticas do Nordeste, questionando identidades, preconceitos e narrativas que estão em diálogo com todo o país.



Arte: Fernanda Carlucci/Foto: Everton Ballarém

Imagem da exposição "À Nordeste", Sesc 24 de Maio, 2019.

EXPLORE

O catálogo da exposição "À Nordeste", com textos e imagens das obras que compuseram a mostra, está disponível em versão digital em: https://mapacultural.secult.ce.gov.br/files/agent/7120/a_nordeste_catalogocomprimido_.pdf. Acesso em: 2 maio 2022.

57

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Curadoria

Ressalte que hoje existem curadores para todo tipo de informação, não apenas para filmes e exposições de arte: há curadores de HQs, jogos e até mesmo notícias.

Esta é uma atividade que pode jogar luz sobre expressões que se encontram em posição de pouco destaque e promover obras e artistas ao selecioná-los para coletâneas, exposições coletivas, antologias, acervos, etc.

A curadora pernambucana Clarissa Diniz (1985) trouxe à luz toda uma geração de jovens pernambucanos ao se interessar ainda jovem pela profissão. Ela organizou mostras de seus colegas, debates e publicou textos em revistas locais e, mais tarde, em veículos nacionais. Tornou-se curadora do Museu de Arte do Rio de Janeiro (MAR) e concebeu a exposição "Pernambuco Experimental", em 2013. Em entrevista de 2017 à revista *Usina*, Clarissa afirmou:

Eu sempre gostei de arte, desde a escola. Artes era minha matéria favorita. Meus professores de arte, de alguma maneira, sempre foram meus ídolos. [...] Arte era o que eu achava possível. A partir da oitava série eu já tinha professores com uma melhor formação que davam conta de aprofundar as questões em termos de História da Arte, lá no colégio de aplicação da UFPE. [...] Com isso, e também junto com literatura e teatro, eu pude entender que existia uma dimensão social, política e mesmo teórica, que foi me interessando muito e que eu comecei a achar até mais legal do que a prática artística em si. No terceiro ano eu tive dúvidas do que fazer, porque todo mundo dizia que eu ia morrer de fome. Até cheguei a me inscrever no vestibular pra área das biológicas, pensando em fazer psicologia dos animais marinhos. Mas na hora de me inscrever mesmo eu não tive coragem e coloquei artes. Aí cheguei em casa e falei pra minha mãe, "você não sabe o que aconteceu", e ela "já sei, se inscreveu em artes". Era óbvio.

DINIZ, Clarissa. Achar que arte é o único lugar do sensível é uma balela. Entrevista cedida a Aline B. Jandir Jr. e Pollyana Quintella. *Usina*, n. 27, 2017. Disponível em: <https://revistausina.com/2016/03/17/achar-que-a-arte-e-o-unico-lugar-do-sensivel-e-uma-balela-entrevista-com-clarissa-diniz/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

Oralidade e escrita

Por vezes, pessoas e instituições que detêm o saber musical escrito acabam desvalorizando ou valorizando pouco o saber musical oral, acreditando que a música de transmissão oral, por uma chave de traço “folclórico”, teria menor complexidade ou valor musical. Esse tipo de olhar se mostra preconceituoso e impregnado de um discurso etnocêntrico acerca da música.

Vale lembrar que, no caso brasileiro, a notação musical se encontra na práxis musical nacional ligada ao repertório de matriz europeia. A música indígena produzida antes e durante o período colonial era de transmissão oral, assim como o repertório de matriz africana.

A oralidade é um dos elementos constituintes da música brasileira e marca de forma muito particular a canção popular. A respeito desse tema, acompanhe, a seguir, uma declaração de José Miguel Wisnik (1948), músico, compositor e professor de Literatura, no documentário *Palavra (En)cantada*:

A cultura no Brasil é muito oral, muito rítmica, muito musical, muito corporal e muito festiva. A literatura, a cultura letrada, nunca se implantou completamente no Brasil no sentido de você ter uma vida cultural baseada em publicações, leitura, grande número de leitores. Passou-se muito diretamente dos meios orais pro rádio e pra televisão, pros meios audiovisuais. Criou-se uma situação que não existe propriamente em país nenhum desse jeito, que é uma canção popular fortíssima que ganhou uma capacidade de falar, de cantar pra auditórios uma poesia de densa qualidade, sutilezas, riqueza e, ao mesmo tempo, essa imediatez, essa leveza que a canção também tem.

PALAVRA (En)cantada. Direção de Helena Solberg. Rio de Janeiro: Radiante Filmes; Sarapui Produções Artísticas (2009, 84 min).

Sempre que comentar com os estudantes as diferenças entre a transmissão oral e a escrita, resalte que não há juízo de valor nessa classificação. Ao tratar a notação musical escrita, reforce que a partitura não é a música, mas um registro visual dela. Peça que identifiquem na ilustração os elementos visuais que designam as características da música. Proponha uma comparação entre as partituras não convencionais e a convencional. Quais elementos aproximam as duas formas de registro? Quais as diferenciam? Situe o compositor grego Iannis Xenakis no contexto da música dita *estocástica*, termo de origem matemática que se aplica à base de cálculos de probabilidade. Xenakis se apoia em cálculos estatísticos

Oralidade e escrita

A transmissão dos saberes entre gerações também integra o patrimônio imaterial. Existem diversos modos de transmitir conhecimentos e, muitas vezes, isso se dá por meio da oralidade, isto é, por meio da voz. Contos, mitos, danças e canções são ensinados aos mais jovens pelos mais velhos, em um movimento de preservação da ancestralidade.

A música é um elemento importante na transmissão dos valores de uma comunidade. É comum haver muitas versões de uma mesma música, pois uma característica da oralidade é passar por constantes modificações. A cada geração, as pessoas incorporam elementos novos ao repertório oral. Apesar disso, existe uma estrutura básica que se conserva e que caracteriza uma música.

A indústria fonográfica mudou a relação com a oralidade, já que a gravação e a reprodução de uma música permitem seu registro sonoro. Além disso, há o registro musical escrito, muito mais antigo que a indústria fonográfica. Trata-se de um sistema de escrita de origem europeia que registra a música no papel por meio da notação musical. Veja, a seguir, o exemplo de partitura de uma composição para violino.

Reprodução/arquivo da editora

I. Allegro con brio
Violin Sonata No. 7 In C Minor
L. van Beethoven

Notas musicais em diferentes alturas

Diferentes figuras de tempo

Indicações sobre intensidade

Primeiros compassos da "Sonata para violino nº 7", composta em 1803 por Ludwig van Beethoven (1770-1827).

- As cinco linhas paralelas são o **pentagrama**, uma grade na qual estão escritas bolinhas que registram **notas musicais**.
- A **altura** das notas é definida pela linha ou pelo espaço em que elas se encontram.
- O **ritmo** é registrado pelas **figuras de tempo**: notas pretas, brancas, com uma ou mais hastes, que representam tempos diferentes.
- A **intensidade** é representada por **figuras de dinâmica**, com crescendo (*cresc.*), decrescendo (*decresc.*), forte (*f*), piano ou suave (*p*), etc.

58

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

para criar sua música com a ajuda do computador para realizar os cálculos. A visualidade de Atushi Ojisama e Ijigen Waltz, por sua vez, reproduz um rosto de um personagem de mangá que, rapidamente, viralizou na internet por seu caráter satírico. Proponha aos estudantes uma rápida pesquisa por partituras não convencionais na internet e, se possível, ouça com eles as duas peças ilustradas no livro.

Para ampliar o conhecimento

Ouçá "Um tributo a Yamasaki Atushi", de Yamasaki Atushi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JdT-MYFERiV8>. Acesso em: 2 maio 2022.

ATUSHI OJISAMA and IJIGEN WALTZ

(from "A Tribute to Yamasaki Atushi")

Words and Music by
Yamasaki Atushi
Arranged by Accident

Reprodução: www.neatorama.com

Based on a Cro-magnon skinning chant

DaDa Domw (gottic embouchure) & Slippery when wet

AVOID LUMPING Like a Zudobanuuuuu

from the frog *mf* *p*

If you can't play this, why don't you call Atushi

As a Ojisama

ryumia

There is no wrong way to ryumia

Like a Ojisama

Recess instruments "it was 'Master'"

far away from the frog

Like (or as) the Atushi

Some of you have chubby little fingers!

Ijigen-style

Play with right hand and bow with left hand

DaDa Domw

Credenza

Ijigen Fuita.

AIKARARAZU YOI UOKIKINO SHITEIRUNE

Use smooth side of Violin

Everyone please one chair

WEY REEDS SLEEP FOR TWO BARS

Lean forward perpendicular to the frog

START OVER

Play with right hand and bow with left hand

Here, Anya Garba.

Use a semi-full stretching wedge to back of grain

Phonocaine must have the or get soon

Atushi Ojisama e Ijigen Waltz, partitura para "Um tributo a Yamasaki Atushi" de Yamasaki Atushi.

Reprodução: © 2022 Les-Amis de Xenakis

309 310 311 312 313 314

METASTASIS (1954)
I. X.
(glissando des cordes)

12. *Assimilati melodi* 12
13. *Sonandi* 13
14. *Allo* 14
15. *Via/Via/ta* 15
16. *Compassione* 16

5" = 50 MM

1. *Forme* 1. (Guitar)

15. *in Table 15*

Iannis Xenakis, *Metastasis*, composta em 1953-1954.

A partitura convencional apresenta elementos que registram a intenção do compositor. Mas essa escrita tem limitações, pois um fenômeno sonoro representado com linhas e traços sempre estará longe do original. Compositores contemporâneos investigaram outras notações musicais não convencionais, usando desenhos, formas, cores e também elementos da notação convencional como forma de registro. Além disso, cada cultura desenvolve o próprio método de registro.

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo coletivo e colaborativo (EF69AR06) e dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação em produções visuais (EF69AR07). Além disso, poderão explorar diferentes formas de registro musical (partituras criativas), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual (EF69AR22), e explorar e criar improvisações, composições e arranjos utilizando vozes e expressando ideias musicais de maneira coletiva e colaborativa (EF69AR23).

A curadoria de uma exposição

Participe da discussão dos grupos para a escolha dos temas. Leve-os a pensar em tópicos que sejam relevantes para a identidade cultural da região onde vivem: episódios históricos antigos ou recentes ou práticas culturais vivas, por exemplo. Contudo, é possível que os estudantes desejem abordar histórias pessoais antigas colhidas entre as pessoas com quem convivem: nesse caso, leve-os a pensar em como essas narrativas podem ser materializadas em pequenos objetos.

No momento de planejamento da exposição, demonstre que ela não precisa ser grandiosa: a articulação que vão fazer entre os objetos, e dos objetos com o espaço, é o aspecto mais importante da atividade.

Para a organização do espaço, privilegie o uso de materiais simples, como folhas de jornal, que podem ser emendadas de forma contínua, com uso de fita adesiva ou cola de farinha, para cobrir uma parte do espaço escolhido para exposição. Caso os grupos tenham escolhido objetos muito pequenos, sugira que façam uma minixposição dentro de um caixote de papelão ou exponham imagens e objetos no chão sobre um tapete.

Se houver a possibilidade, converse com a coordenação sobre o uso de espaços alternativos da escola. Ajude na escolha dos espaços que cada grupo vai ocupar, de maneira que não haja sobreposição de trabalhos.

Providencie material variado para ajudar na montagem das exposições, como escada, prego, martelo, tesoura sem ponta, fitas adesivas, massa epóxi, alicate, etc. O uso de materiais que possam oferecer riscos deve ser supervisionado para que os procedimentos de montagem sejam realizados com plena segurança.

A curadoria de uma exposição

Nesta atividade, você e os colegas vão organizar uma exposição por meio de um processo de curadoria. Forme um grupo com quatro a seis colegas para montar a exposição.

- 1 Com o grupo, escolha um tema de interesse que vai nortear a exposição. Pode ser um tema histórico ou contemporâneo.
- 2 Converse com os colegas sobre as coleções que vocês organizaram na seção Hora da troca. Elas podem ser utilizadas na exposição? Há algo que articule essas coleções ao tema? Elas podem ser apresentadas juntas? De que modo?
- 3 Cada integrante do grupo deve fazer um levantamento de objetos, imagens, sons e vídeos que se relacionam com o tema escolhido. Verifique se os objetos podem compor um conjunto e imagine se oferecem possibilidades de articulação com outros itens.
- 4 Com os colegas, organize toda a informação levantada para avaliar como os objetos, imagens, sons e vídeos se articulam. Considere os seguintes pontos: Como apresentá-los em uma exposição? Qual é o melhor espaço para expô-los? Todos os objetos devem ser incorporados à mostra?
- 5 O grupo deve definir se o efeito pretendido é de acumulação, isto é, de excesso de informação, ou se o propósito é uma mostra mais objetiva, com poucos itens de destaque.
- 6 Estude um modo para dispor os objetos, imagens, sons e vídeos no espaço escolhido. Observe se há formas de sustentação, lugares para pendurar, fixar ou apoiar os itens a serem expostos, etc.
- 7 É preciso definir um título para a exposição e escrever textos e legendas que ajudem o público a entender a proposta apresentada. Os textos precisam ser interessantes, legíveis e chamativos.
- 8 Convide os estudantes de toda a escola para visitar a exposição.

Registre e guarde na pasta digital de Arte/Ancestralidade.

- É possível interferir no espaço forrando parte dele com papel kraft, jornal, TNT e/ou sacos plásticos ou empilhando caixas de papelão, livros ou mesmo tijolos.
- Pense também na iluminação. Dependendo do espaço escolhido, você pode modificar a luz que entra no local, tornando-a mais intensa ou mais suave, mais difusa ou direcionada. Peça a ajuda do professor.

Visite os espaços expositivos dos outros grupos e converse com os colegas e o professor sobre a atividade, seguindo este roteiro.

- Os temas e os títulos se relacionaram com os itens em cada exposição? Como se relacionaram com o espaço expositivo?
- Quais exposições são mais acumulativas? Quais foram mais objetivas?
- Algum item chamou mais sua atenção? Por quê?

Sua coleção

Nesta atividade, você e os colegas vão navegar em um banco de dados e fazer escolhas conscientes.

- 1 Escolha um banco de dados de um museu brasileiro com a turma ou com o grupo. Analise como as informações estão organizadas e apresentadas visualmente.
- 2 Converse com os colegas sobre quais tópicos lhes interessaram e quais gostariam de explorar. Após selecionar os tópicos do grupo, cada integrante deve escolher alguns itens dentro desse filtro.
- 3 Imprima as imagens escolhidas e mostre aos colegas explicando por que escolheu aquele item.

Recriando e escrevendo música

Agora, você vai fazer com os colegas uma atividade de composição e gravação, envolvendo músicas orais e escritas. Organize um grupo com aproximadamente cinco estudantes.

Material: gravador de áudio, como um celular.

PRIMEIRA RODADA

- 1 Faça com seu grupo uma lista de músicas orais típicas da região onde vive: canções de folclore, rezas, canções de ninar, de roda, etc. Se for preciso, converse com pessoas mais velhas e grave as canções que elas conhecem.
- 2 Converse com os colegas para escolher uma canção da lista. Confira se todos conhecem a mesma versão da canção. Essa será a versão-base.
- 3 Crie com o grupo uma variação da versão-base. As músicas orais incorporam elementos novos que as tornam atuais. É possível alterar a letra, o ritmo e a melodia de ao menos um trecho.
- 4 Ensaie algumas vezes e, com um celular, grave a variação.

SEGUNDA RODADA

- 5 Troque a gravação com a de outro grupo.
- 6 Crie com seu grupo um registro escrito para a variação recebida. Por exemplo: escreva a letra da canção e anote as mudanças de notas, melodia e ritmo com setas, traços, riscos e formas. O registro deve traduzir a variação gravada. Dê um título para a partitura.

TERCEIRA RODADA

- 7 Troque com um grupo diferente a partitura da variação. Você deve então, com os colegas, deduzir a variação e tentar executá-la apenas com a notação escrita.
- 8 Por fim, apresente com seu grupo a versão final para a turma. Após essa etapa, mostre a gravação da variação que fez com seu grupo e a versão-base em que se inspiraram.

Registre e guarde na pasta digital de Arte/Ancestralidade.

Recriando e escrevendo música

Esta é uma atividade que deve ser feita em grupos e em três etapas. No momento da troca dos áudios e das partituras entre os grupos, certifique-se de que não se repitam nos materiais. É muito importante que o ineditismo seja preservado em cada etapa.

Se possível, a primeira e a segunda etapas devem ser elaboradas com os grupos em espaços diferentes. Para tanto, use mais de uma sala de aula ou mesmo um corredor ou o pátio da escola. Assim, evita-se que um grupo ouça a produção do outro, para não se influenciarem.

No momento da escolha da música oral típica, se julgar necessário, peça uma pesquisa com antecedência. Solicite aos estudantes que conversem com familiares ou pessoas mais velhas da comunidade, a fim de fazer um levantamento de canções da região em que moram.

Durante a realização do debate, é provável que os estudantes identifiquem que a versão final não ficou idêntica à variação. Essa é uma oportunidade de abrir a discussão para as vantagens e as limitações da notação escrita sobre a gravação. Ao comentar os meios que cada grupo desenvolveu para sua notação, peça a cada um que explique sua partitura para o restante da turma, de modo que sejam elaboradas outras soluções conjuntas de registro.

Sua coleção

Nesta atividade, os estudantes devem discutir os critérios de seleção e procurar relacionar os itens escolhidos. Você pode propor um único acervo para que toda a turma o explore, com o intuito de mostrar as diversas histórias e recortes possíveis dentro de um mesmo acervo, como o do Museu do Futebol. Incentive os estudantes a discutir e analisar o processo de seleção: Quais foram os critérios de navegação selecionados? Algum estudante pensou em um critério que não estava previsto na interface? Converse com a turma sobre a forma de exploração do acervo: Como os itens estavam apresentados visualmente? A representação gráfica influenciou a navegação? Comente que a

visualização de dados permite esse caráter exploratório de experiência que torna um acervo mais atrativo para a navegação, mesmo para quem não tem nenhum conhecimento prévio sobre o assunto.

Sugira aos estudantes que façam um carrossel com as imagens dos itens escolhidos e postem nas redes sociais usando uma *hashtag* combinada por todos. Cada um pode escrever um texto descrevendo o acervo pesquisado e informar dados das obras. Depois, para complementar, os estudantes podem analisar o impacto de sua coleção nas mídias sociais, observando a métrica da visibilidade e do engajamento.

DIÁLOGO COM O PASSADO

Este capítulo tem o objetivo de analisar a cultura, a diversidade cultural e a interculturalidade, por meio de diálogos que se podem estabelecer entre movimentos artísticos de épocas diferentes.

Competências da BNCC neste capítulo

- Gerais - 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9 e 10.
- Específicas de Linguagens - 1, 2, 3, 4 e 5.
- Específicas de Arte - 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 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) | Sistemas da linguagem (EF69AR08).
- Música: Contextos e práticas (EF69AR16, EF69AR17, EF69AR18, EF69AR19) | Elementos da linguagem (EF69AR20).
- Artes integradas: Contextos e práticas (EF69AR31) | Matrizes estéticas e culturais (EF69AR33) | Patrimônio cultural (EF69AR34) | Arte e tecnologia (EF69AR35).

A Antropofagia, o Tropicalismo e a Arte Indígena Contemporânea (AIC) são apresentados como movimentos que questionaram e ainda problematizam a relação entre a cultura do colonizador e a cultura dos povos colonizados. Para tal, associam a suas produções elementos das culturas indígenas, africanas e europeias, através de estratégias como reconhecimento, substituição e apropriação; outros movimentos, mais recentemente, trazem o protagonismo da cultura daqueles que sofreram a violência colonial.

A definição de cultura é amplamente debatida em diversos meios e pode ser formulada de muitas maneiras. Na abordagem com os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, interessa saber o que eles entendem por cultura e frisar que uma de suas características fundamentais é estar em constante transformação. Compartilhe com a turma uma definição contemporânea que compreende a cultura como um conjunto de traços distintivos - espirituais e materiais, intelectuais e afetivos

CAPÍTULO
3 DIÁLOGO COM O PASSADO

Regina Viter/Acervo da fotógrafa



Anna Maria Maiolino, *Por um fio*, 1976. Série "Fotopoemação". (Fotografia, 52 cm x 79 cm.)

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- de uma sociedade ou um grupo social. Além das artes, ela engloba a literatura, os modos de vida, os sistemas de valores e as crenças e tradições.

Para começar, converse com os estudantes sobre a obra *Por um fio*, da artista ítalo-brasileira Anna Maria Maiolino (1942), realizada em 1976. Nela, a artista trabalha ideias poéticas através de uma fotografia em que ela está entre a filha e a mãe. Segundo Maiolino, esse fio infinito que a liga a seus antepassados e a seus descendentes é feito de afeto.

TCTs NESTE CAPÍTULO

Este capítulo traz como tema de estudo a análise de elementos que dialogam entre os movimentos artísticos ocorridos no século XX e XXI no Brasil. Ao longo do capítulo, nas seções **Painel**, **Conversa de artista**, **Mundo ao redor** e **Hora da troca**, os estudantes vão refletir de forma crítica sobre mitologia, literatura, cinema, música, pintura e algumas construções simbólicas que constituem os principais debates críticos na cultura brasileira contemporânea, abordando os Temas Contemporâneos Transversais:

- Multiculturalismo - Diversidade Cultural;
- Multiculturalismo - Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

Aprender com os sentidos

Nesta atividade, você e os colegas vão vivenciar uma experiência de autoconhecimento.

- 1 Observe o espaço reservado à atividade e sente-se no chão com as pernas cruzadas e a coluna reta.



- 2 Feche os olhos e sinta as partes do corpo que se apoiam ao chão. Respire profundamente e em ritmo lento.



- 3 Concentre-se em si mesmo e em sua respiração. Pense em seu nome e imagine a forma escrita dele.

- 4 Continue com os olhos fechados e siga as orientações do professor.

Ilustrações: Jovana Resetti/Arquivo da editora

APRENDER COM OS SENTIDOS

Nesta atividade, os estudantes vão praticar o autoconhecimento. O objetivo é proporcionar a eles a experiência de concentrar-se em si mesmos, do ponto de vista físico e de sua identidade, demonstrando que refletir sobre o próprio nome é fundamental, pois pode revelar relações com histórias, mitos e crenças da comunidade de origem, ou seja, com a própria ancestralidade.

- Peça aos estudantes que afastem as carteiras, abrindo espaço no centro da sala de aula para que todos se sentem no chão.
- Coloque uma música tranquila para auxiliar o relaxamento. Em seguida, dê as instruções falando baixo e pausadamente. Peça aos estudantes que fiquem em silêncio e oriente-os a encontrar uma posição confortável, de preferência com as pernas cruzadas, e permanecer nela. Chame a atenção para a coluna, instruindo-os a manter as costas eretas e os ísquios apoiados no chão.
- Em seguida, solicite que fechem os olhos e se concentrem na respiração, sentindo o movimento de inspiração e expiração em ritmo lento.
- Depois, peça que pensem no próprio nome, imaginando tanto a forma escrita quanto a sonoridade. Então, proponha a eles que reflitam sobre a origem do nome e a razão de o terem recebido.
- Solicite aos estudantes que, ainda de olhos fechados, apoiem as mãos atrás da cabeça e, com os polegares, massagem a nuca por alguns segundos e, depois, com a ponta de todos os dedos, façam o mesmo com o couro cabeludo. Peça, ainda, que levem as mãos em direção ao pescoço e aos ombros, massageando a região. Na sequência, eles devem, com suavidade, repetir a ação no rosto. Solicite, então, que massagem os maxilares, em especial a articulação que fica perto da orelha e, em seguida, as têmporas, usando a ponta dos dedos indicadores em movimentos circulares leves.

- Por fim, peça aos estudantes que cubram os olhos com as mãos em forma de concha e, em seguida, pisquem algumas vezes, ainda com as mãos sobre os olhos. Só depois de efetuada a ação devem tirar as mãos do rosto.

Após a experimentação, pergunte aos estudantes o que pensaram e o que sentiram. Em relação à reflexão sobre a origem dos nomes, alguns podem querer falar sobre ela, outros não. Para finalizar, questione, por exemplo: Que efeitos a automassagem provocou em seu corpo? Você sente algum tipo de dor muscular no dia a dia? Costuma prestar atenção na posição que assume diariamente ao se sentar?

PROFESSORES EM PARCERIA

Este capítulo permite a colaboração entre os componentes curriculares Arte, História e Língua Portuguesa.

História

Os temas abordados no capítulo contemplam habilidades previstas nos objetos de conhecimento de História relativos aos saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial, a identificação dos impactos da colonização na América e a resistência dos povos indígenas e afrodescendentes, a produção do imaginário nacional brasileiro e da cultura popular e

as pluralidades identitárias na atualidade previstas para abordagem ao longo do Ensino Fundamental.

Língua Portuguesa

Os temas abordados no capítulo permitem, ainda, explorar o diálogo das artes visuais e da música com a literatura, e os conhecimentos no campo artístico literário, tais como: o confronto com o que é diverso, a atitude de valorização e de respeito pela diversidade; o desenvolvimento de critérios de escolha e preferências por autores, estilos e gêneros; a produção de textos críticos, como o gênero resenha crítica; e estímulo à prática de leitura.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.



63

Olhar para o passado

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação (EF69AR07), além de relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31).

Nesta seção, converse com os estudantes sobre memória, aprendizado e o conceito de diálogo entre passado, presente e futuro.

Aproveite as imagens e as questões propostas para discutir a forma de expressão das crianças e dos adolescentes. As crianças pequenas costumam fazer desenhos de si mesmas e, muitas vezes, criam histórias sobre as imagens, elaborando personagens imaginários para si mesmas.

Aproximando do tema

Olhar para o passado

A cultura se manifesta em todos os aspectos que constituem uma sociedade: a arte, a língua, as festas, as comidas, as ideias, as crenças e os objetos do cotidiano.

Esses aspectos que compõem a cultura são transmitidos de geração em geração e estão sempre se transformando. Uma parte importante desse processo se dá por meio do diálogo com o passado.

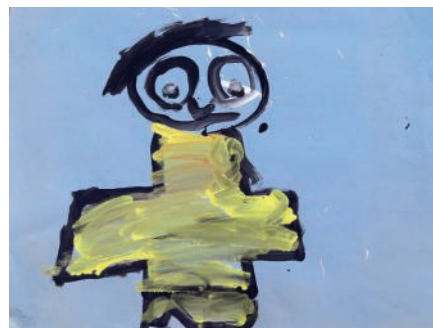
A memória dos antepassados e das próprias experiências muitas vezes torna-se ponto de partida para elaborações artísticas no presente. Alguns artistas podem reafirmar crenças antigas ou retomar conceitos consagrados para atualizá-los em uma obra contemporânea; outros podem voltar-se para a própria herança afetiva reunindo objetos, fotografias e documentos das histórias dos antepassados para, desse modo, conciliar o passado e o futuro. No entanto, elaborar um trabalho artístico a partir de elementos da memória pode também ser uma forma de romper com uma prática antiga e criar algo novo.

Quando um adolescente faz um desenho de si mesmo usando um recurso convencional ou um aplicativo digital, está mobilizando aprendizados construídos desde a infância e os próprios valores culturais. Os saberes que as pessoas acumulam ao longo da vida modificam a maneira como se expressam nas diversas linguagens.



Reprodução/Arquivo da autora

Desenho feito em programa digital por João Vasconcelos aos 15 anos, em 2016.



Reprodução/Arquivo da autora

Pintura guache sobre papel feita por João Vasconcelos aos 6 anos, em 2006.



Desenho feito com lápis preto e lápis de cor por Maria Vasconcelos aos 15 anos, em 2016.



Desenho feito com caneta hidrográfica sobre papel por Maria Vasconcelos aos 6 anos, em 2006.

Quando críticos e pensadores da cultura buscam promover o diálogo entre a arte contemporânea e as produções de outras épocas, também estão estabelecendo vínculos entre a cultura do passado e a do presente. Olhar para o passado ajuda a entender os processos históricos que envolvem a elaboração da cultura e as transformações dos modos de vida.

✗ Não escreva no livro.

Ateliê de perguntas

▶ Após observar a imagem de abertura do capítulo, fazer a atividade de concentrar-se em si mesmo e ler o texto sobre o trabalho artístico baseado em memórias, forme um grupo com alguns colegas e converse sobre as questões a seguir.

- 1 Observe o trabalho de Anna Maria Maiolino (1942) na abertura do capítulo. Que perguntas e ideias ele desperta em você? Faça uma lista com essas reflexões e discuta-as com os colegas.
- 2 Converse com os colegas sobre as sensações físicas e as emoções que você experimentou na atividade de automassagem.
- 3 Se quiser, compartilhe com o grupo a origem de seu nome. Há algo em comum?
- 4 Observe os desenhos reproduzidos nesta seção. O que eles têm em comum? O que mudou no modo como o garoto e a garota se retrataram?
- 5 Você gostava de desenhar e cantar quando era criança?
- 6 Você guarda desenhos ou gravações se apresentando para um público? Observe os registros de cada pessoa do grupo e verifique semelhanças e diferenças.

65

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Ateliê de perguntas

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a expressar as associações provocadas pela apreciação do trabalho *Por um fio*.
2. Ressalte para os estudantes que conduzir a automassagem é uma forma de promover concentração, autoconhecimento, e alinhar toda a turma em uma experiência de silêncio e introspecção, mas verbalizar as sensações pode trazer maior consciência sobre o corpo.
3. Em grupos menores, os estudantes podem se sentir mais à vontade para comentar o que sabem sobre a origem de seus nomes.
4. Incentive-os a analisar os quatro trabalhos apresentados, que têm em comum o fato de serem retratos. Os desenhos das crianças aos 6 anos têm a cabeça grande em relação à proporção do corpo, e os desenhos dos adolescentes não mostram detalhes mais desafiadores, como mãos e pés – algo frequente nas produções dessa faixa etária. Nos desenhos de João, os olhos são grandes, o cabelo é curto e existe uma intenção de movimento no gesto que criou a imagem. No trabalho feito aos 6 anos, o menino usou tinta e pincel grosso para traçar, com poucos gestos, as linhas pretas que definem o desenho, preenchendo o corpo com tinta amarela. Há poucos detalhes, e o menino evitou o desenho dos

▶ braços e das mãos. Respingos de tinta branca iluminam um dos olhos. No desenho feito aos 15 anos no computador, ele se ateu aos detalhes. Apesar de ter também evitado os braços e as mãos, desenhou uma caveira esculpida em um dente, um cavanhaque e o cabelo. Em vez de pintar, preenchendo as áreas fechadas do desenho, optou por desenhar linhas finas de cores diferentes, dando movimento ao personagem e a seu entorno.

Nos desenhos de Maria, os olhos são pequenos, e o cabelo e a roupa têm papel importante na composição. No trabalho feito aos 6 anos, a menina usou canetas coloridas sobre um papel que foi recortado e colado na parede. O cabelo passa por trás do corpo; a menina sorri e parece pronta para se movimentar. Ela tem uma flor estampada no vestido. No desenho feito aos 15 anos, com lápis grafite e colorido, Maria também fez uma estampa na camiseta, com desenhos de meninas de ponta-cabeça. O cabelo é feito com lápis preto, e as linhas dos braços desaparecem sem definir a forma das mãos. Vale ressaltar que o desenho de Maria aos 15 anos busca uma proporcionalidade entre o corpo e a cabeça, e entre os olhos, o nariz e a boca.

5. Resposta pessoal. Oriente a conversa com perguntas para que os estudantes relatem experiências artísticas vividas na infância, reforçando a conexão com o passado deles.
6. Peça com antecedência aos estudantes que busquem os desenhos realizados na infância. Oriente-os a selecionar trabalhos diferentes para que possam estabelecer comparações. Ressalte, ainda, que pode ser qualquer desenho, não apenas seus autorretratos, como os apresentados na seção. Por fim, solicite que contem aos colegas em que situação os desenhos foram feitos e expliquem os motivos que os levaram a selecionar esses trabalhos. Para encerrar, reforce que o processo de operar significados simbólicos através do tempo é parte essencial da cultura humana.

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão apreciar e analisar formas distintas das artes visuais em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, de modo a ampliar a experiência com contextos e práticas artístico-visuais (EF69AR01), reconhecer e apreciar o papel de músicos brasileiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais (EF69AR18) e relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida (EF69AR31). Com isso, eles terão a oportunidade de examinar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, folclore) (EF69AR33). Eles vão, ainda, analisar o patrimônio cultural, material e imaterial, das culturas brasileiras, em suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, ampliando o repertório cultural (EF69AR34). Por fim, farão pesquisas por meio de recursos digitais de modo responsável (EF69AR35). Além disso, poderão compreender criticamente, pela apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida (EF69AR16). Também vão analisar diferentes estilos musicais e contextualizá-los no tempo e no espaço, além de vivenciar a apreciação estética musical (EF69AR19) e reconhecer situações em que as artes visuais se integram às linguagens gráfica (capas de disco), audiovisual (cinema) e musical (EF69AR03).

Em um primeiro momento, deixe que os estudantes observem livremente as imagens que compõem a seção, para que se detenham naquelas que lhes interesse. Ajude-os a construir relações de sentido, articulando as imagens ao tema do capítulo. A seguir, peça a oito estudantes que escolham um dos textos para ler em voz alta ou à turma que os leia em silêncio. Após a leitura de cada texto, encaminhe uma conversa usando a questão que o finaliza como ponto de partida.

No início do século XX, a recém-instaurada República não havia produzido grandes mudanças no cotidiano dos brasileiros, cujas vidas ainda eram regidas por uma política oligárquica. Contudo, alguns intelectuais se perguntavam: “Quem somos nós? O que une esta mescla multicultural brasileira?”.

Fruito dessas indagações, a Semana de Arte Moderna foi organizada por Di Cavalcanti (1897-1976) e contou com a participação de Anita Malfatti (1889-1964), Oswald de Andrade, Mário de Andrade (1893-1945), entre outros artistas e intelectuais. O objetivo do evento foi atualizar

Painel

A arte e a História

Neste **Painel**, você vai conhecer alguns movimentos culturais brasileiros e refletir sobre as relações que eles estabelecem com o presente e com o passado.



Tarsila do Amaral, *Abaporu*, 1928. (Óleo sobre tela, 85 cm x 73 cm. Museu de Arte Latino-Americano de Buenos Aires, Malba. Coleção de Eduardo Constantini, Buenos Aires, Argentina.)

A artista brasileira Tarsila do Amaral (1886-1973) pintou a tela *Abaporu* em 1928 e presenteou com ela o escritor Oswald de Andrade (1890-1954), seu marido na época. Ao observarem a figura de pé gigante, quiseram dar-lhe um nome capaz de relacioná-la com o que consideravam a origem da cultura brasileira. Para isso, recorreram a um dicionário de língua guarani, no qual encontraram a palavra *abaporu*, que significa “homem que come carne humana”. Em português, pode-se traduzi-la por “antropófago”, termo usado depois por Oswald de Andrade para nomear o manifesto poético em que defenderia uma nova postura para a arte brasileira da época.

Lançado no mesmo ano, o *Manifesto Antropófago* argumentava que os artistas deveriam não só assimilar as ideias dos movimentos modernos que ocorriam na Europa, como o **Cubismo**, mas também incorporar elementos fundamentais da cultura brasileira e, por meio dessa mistura, propor algo novo. Assim, em vez de apenas copiar os modelos europeus, a arte brasileira criada com base nesses ideais seria o resultado de um “banquete”, no qual todas as referências, nacionais e estrangeiras, seriam devoradas.

Que elementos na pintura de Tarsila remetem à cultura brasileira?

Cubismo: movimento artístico surgido na França na primeira década do século XX, cuja pintura buscava inserir vários lados de um objeto em um mesmo plano, se afastando desse modo do retrato da realidade. O artista espanhol Pablo Picasso (1881-1973) e o francês Georges Braque (1882-1963) foram seus principais representantes.

o ambiente artístico brasileiro, colocando o país em contato com as vanguardas europeias, mas, ao mesmo tempo, buscando uma identidade e um projeto consciente de criação de uma estética brasileira autônoma.

Em *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, o Sol, o cacto e a nudez do personagem remetem ao clima tropical, à vegetação da caatinga e aos costumes de povos indígenas brasileiros, respectivamente. As cores usadas são variações das que compõem a bandeira nacional, em tons fortes e combinações ousadas para a época.

Atualmente, entende-se que os artistas vinculados à Semana de Arte Moderna, ao buscar a construção de uma identidade nacional, valeram-se de represen-

tações estereotipadas das variadas cosmovisões, saberes e práticas artísticas dos povos que habitavam o imenso território do país. Esses artistas eram provenientes das duas maiores cidades do sudeste (São Paulo, SP, e Rio de Janeiro, RJ) e passaram anos estudando na Europa, de modo que estavam mais influenciados pelas tendências do velho continente do que pelas culturas brasileiras. Assim, o revisionismo da história do Modernismo no Brasil busca reivindicar a relevância de outras vezes que participaram direta ou indiretamente da construção do discurso modernista no país. As comemorações do centenário desse movimento, em 2022, trouxeram esses debates à tona.



Theodore de Bry, *Preparo de carne humana no moquéim*, 1592. (Gravura em cobre colorida artesanalmente. Frankfurt, Alemanha.)

A gravura de Theodore de Bry (1528-1598) foi feita com base nos relatos de viajantes que estiveram em territórios do continente americano durante as primeiras viagens de exploração no século XVI. Nela, é possível observar como os europeus daquela época imaginavam o ritual antropofágico.

A metáfora criada por Oswald de Andrade fazia referência a esse ritual. Comum a alguns povos indígenas que originalmente habitavam as Américas, a antropofagia consistia em matar os inimigos e assar e comer a carne deles para adquirir sua força. Essa metáfora marcou a produção artística brasileira no início do século XX.

Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago.

[...]

Antes dos portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade.

ANDRADE, Oswald de. *Manifesto Antropófago*. *Revista de Antropofagia*, São Paulo, ano 1, n. 1, maio 1928. Disponível em: www.ufrgs.br/cdrom/oandrade. Acesso em: 20 maio 2022.

Que elementos dessa gravura remetem à Europa do século XVI? De que forma a obra está relacionada ao *Manifesto Antropófago*?

67

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Tarsila do Amaral

Apesar de não ter participado da Semana de Arte Moderna de 1922, a artista foi um dos principais expoentes do movimento modernista no Brasil. Tarsila, que estava na França desde 1920, de volta a São Paulo, aderiu ao grupo, que trabalhava na revista *Klaxon*. Casou-se com Oswald de Andrade, e juntos tornaram-se o centro do movimento nos anos seguintes. Em Paris, conheceu o pintor Fernand Léger (1881-1955), com quem aprendeu os princípios da pintura cubista. Em suas obras do final dos anos 1920, ela fundiu a estética cubista à da cultura popular brasileira.

Para ampliar o conhecimento

Veja eventos que atualizaram os debates sobre a Semana de Arte Moderna em seu centenário:

- 1922: *Modernismos em debate*. Realizado pelo Museu de Arte Contemporânea da USP, Pinacoteca de São Paulo e Instituto Moreira Salles, reuniu, em dez encontros, mais de quarenta convidados com o propósito de fazer uma revisão crítica da Semana de Arte Moderna. Disponível em: <https://ims.com.br/eventos/1922-modernismos-em-debate/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

- *Exposição Raio que o parta*. Realizada no Sesc 24 de Maio, em São Paulo (SP), trouxe obras de artistas modernos que viveram e produziram em outras regiões do Brasil. Informações disponíveis em: <https://diversos22.sescsp.org.br/programacao/52000003324386/raio-que-o-parta-ficcoes-do-moderno-no-brasil>. Acesso em: 11 ago. 2022.

Theodore de Bry nunca esteve no Brasil. Seus desenhos eram elaborados apenas com base em relatos. Na gravura desta página, o homem de barba ao fundo seria Hans Staden (1510-1576), um aventureiro alemão que foi capturado por indígenas Tupinambá em 1549. Na volta para a Europa, publicou um relato de sua experiência no Brasil carregado de descrições etnocêntricas. Na gravura, a representação de Staden e a das figuras femininas remetem a modelos de corpos europeus e a esculturas gregas (pele branca, cabelos ruivos, posições e gestos clássicos), enquanto os demais estão bestializados.

Converse com os estudantes sobre a diferença entre os conceitos de antropofagia por contingência e antropofagia ritual. Enquanto o primeiro conceito significa se alimentar de carne humana por necessidade, o segundo consiste em um ritual para adquirir a força e as qualidades de um inimigo derrotado em luta, algo que tinha significado simbólico entre grupos indígenas que viviam no litoral do território brasileiro.

O “Manifesto Antropófago”, escrito por Oswald de Andrade e publicado em 1928, teve grande importância na dinâmica cultural brasileira. Ele reflete acerca da cultura brasileira, colonizada, e sua relação de dependência da cultura do colonizador. Subvertendo a desigualdade, o escritor identificava e sugeria que no Brasil ocorresse a “deglutição” da cultura estrangeira, de modo a renovar constantemente a cultura brasileira. Com isso, Oswald se antecipou ao advento das teorias pós-coloniais, compreendendo e valorizando os processos culturais de hibridismo e mestiçagem. A partir dos anos 1970, essas teorias vão problematizar o debate sobre os processos culturais, em especial nos países que sofreram a colonização histórica, e vão problematizar, inclusive, os conceitos de “hibridismo” e “mestiçagem”.

Embora a antropofagia não tenha se realizado na prática dos artistas modernos, ela tem sido ponto de partida para um profícuo diálogo de teóricos e artistas na busca dessa construção sempre inacabada de uma cultura absolutamente plural.

Theodore de Bry

O artista flamengo se refugiou em Estrasburgo, França, em razão de perseguições religiosas. Lá, iniciou-se como gravador. Mais tarde, estabeleceu-se como editor em Frankfurt, Alemanha. Foi um dos primeiros gravadores a produzir imagens das viagens ao Novo Mundo.

Entre os indígenas Karib da região do monte Roraima e do alto Rio Branco (como os Makuxi, os Wapichana e os Taurepang), Makunaimi (e não Macunaima) era considerado um espírito criador do mundo natural e dos seres vivos. Com o passar do tempo e devido ao intercâmbio entre culturas, a narrativa do mito se alterou e, nas culturas orais da região Norte, o personagem se tornou um herói criativo e manipulador de magia. Segundo as narrativas orais, o monte Roraima é o toco que sobrou do tronco da grande árvore, cortada por Makunaimi, para alimentar todas as vidas.

Em 2019, foi publicada a dramaturgia *Makunaimã: o mito através do tempo*, escrita coletiva prefaciada por Cristino Wapichana (1971). A obra foi idealizada em um evento que reuniu artistas e intelectuais indígenas (Taurepang, Wapichana e Makuxi) e não indígenas, na Casa Mário de Andrade, em São Paulo (SP).

A peça debate o mito, as variadas narrativas orais e a forma como ele é apresentado no romance de Mário de Andrade, que é personagem e está presente na discussão. No segundo ato, é lida a narrativa de Piaimã, colhida em 1913 pelo etnógrafo Theodor Koch-Grünberg (1872-1924) e publicada no livro *Do Roraima ao Orinoco*. Há também um relato gravado em 1990 sobre o mito, a história que se conta hoje na aldeia e, finalmente, a leitura de trechos do livro *Macunaima*.

Os indígenas reclamam a autoria de suas histórias que, segundo eles, no romance de Mário de Andrade, foram misturadas e elaboradas de forma estereotipada, na busca de conceber uma síntese sobre a identidade brasileira.

Esse é um caso de subalternização cultural decorrente da colonização. Os Makuxi tiveram um dado de sua cultura capturado por um autor importante que o elegeu símbolo nacional. A retomada do mito por um artista indígena, no século XXI, é resultado de práticas de reivindicação simbólica, que visam reafirmar o direito das comunidades a operar com seus mitos, seus saberes e sua cultura. Esse é um processo importante na revisão histórica que está em curso sobre o Modernismo brasileiro.

O contexto em que Mário de Andrade criou seu romance era diferente do atual e, portanto, é fundamental que artistas, como Jaider Esbell, possam

Jaider Esbell/cenário do artista



Jaider Esbell, *O kanaimé*, da coleção Transmakunaima, 2018. (Acrílico sobre tela, 90 cm x 90 cm.)

O artista da etnia Macuxi Jaider Esbell (1979-2021) atuou como pintor, escritor, curador e ativista, ocupando papel central no movimento Arte Indígena Contemporânea (AIC). Nascido na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima, Jaider reivindicou a ascendência de Makunaimi, mito indígena proveniente dessa região. Esse mito inspirou o personagem Macunaima no romance literário homônimo, de 1928, de Mário de Andrade (1893-1945).

Segundo as narrativas orais, Makunaimi é o criador de todas as naturezas e, para salvar seu mundo da extinção, cortou a imensa árvore que alcançava o céu, de cujos galhos brotavam frutos inimagináveis. Desse modo, devolveu a vida a seu povo para sempre.

Apresentando-se como neto de Makunaimi, Jaider afirmava que foi um desejo de seu avô fazer parte do livro de Mário de Andrade, com o objetivo de ocupar um lugar de destaque na cultura brasileira. Assim, em sua versão, Makunaimi teria entrado no livro de Mário com o intuito de encontrar seu neto na cena artística do futuro. Com isso, Jaider inverteu a narrativa, atribuindo o poder de atuar na história do Brasil aos povos que até hoje sofrem a violência da colonização.

Como Jaider Esbell transformou a história cultural brasileira ao reivindicar o mito de Makunaimi?

68

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

resgatar narrativas e reivindicar a participação ativa de suas culturas na revisão do discurso modernista.

No texto “Makunaima, o meu avô em mim!”, publicado em agosto de 2018, Jaider Esbell narra como seu avô lhe contou sobre a aventura de se lançar no livro de Mário de Andrade:

– Meu filho eu me grudei na capa daquele livro. Dizem que fui raptado, que fui lesado, roubado, injustiçado, que fui traído, enganado. Dizem que fui besta. Não! Fui eu mesmo que

quis ir na capa daquele livro. Fui eu que quis acompanhar aqueles homens. Fui eu que quis ir fazer a nossa história. Vi ali todas as chances para a nossa eternidade. Vi ali toda a chance possível para que um dia vocês pudessem estar aqui junto com todos. Agora vocês estão juntos com todos eles e somos de fato uma carência de unidade.

ESBELL, Jaider. *Makunaima, meu avô em mim!*, 2018. *Iluminuras*, n. 46, da UFRGS. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2018/08/26/makunaima-o-meu-avo%CC%82-em-mim/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

Cena do filme *Macunaíma*, de Joaquim Pedro de Andrade, 1969 (Brasil, 110 min).

Mário de Andrade conheceu o mito de Makunaimi por meio de relatos coletados pelo etnógrafo alemão Theodor Koch-Grünberg (1872-1924) na região Norte do Brasil e no sul da Venezuela. Esses relatos foram publicados na obra *Do Roraima ao Orinoco*, em 1917. O romance *Macunaíma* se integra ao projeto do Modernismo, que buscou construir uma identidade nacional na arte, calcada em uma visão plural das culturas brasileiras. Dessa forma, o personagem Macunaíma, “o herói sem nenhum caráter”, simboliza uma ideia de nação que mescla características de diversas origens.

Muitas das propostas estéticas do Modernismo foram retomadas pelos movimentos que renovaram a cena artística na década de 1960. Como é o caso do Cinema Novo, que tinha o objetivo de produzir filmes mais conectados com a realidade nacional. Ao realizar o filme *Macunaíma*, em 1969, o cineasta Joaquim Pedro de Andrade (1932-1988) elaborou uma crítica à identidade brasileira idealizada por Mário de Andrade, mostrando a dificuldade de se viver no Brasil.

Pesquise o mito de Makunaimi na internet, reúna as informações que obter até agora e faça uma lista do que você descobriu sobre ele.



Capa da primeira edição do livro *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*, de Mário de Andrade, 1928, lançado pela editora Oficinas Gráficas de Eugênio Cupolo.

Reprodução/Oficinas Gráficas de Eugênio Cupolo

69

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Joaquim Pedro de Andrade

O carioca Joaquim Pedro de Andrade foi cineasta e roteirista. Filho de Rodrigo Melo Franco de Andrade, fundador do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), acompanhou o pai, em 1957, no processo de restauração de obras de Aleijadinho (1738-1814), em Congonhas do Campo (MG). Entre 1961 e 1962, dedicou-se aos estudos de cinema. Bolsista do governo francês, fez estágio no Instituto des Hautes Études Cinématographiques de Paris (Idhec) e na Cinemateca Francesa. Com bolsa da Fundação Rockefeller, estudou em Londres, na Slade School of Arts. De volta ao Brasil, participou do projeto Cinco Vezes Favela, produzido em 1962 pelo Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC/UNE). Integrou um dos núcleos fundadores do Cinema Novo ao lado do cineasta Cacá Diegues. Faleceu durante os preparativos da filmagem de *Casa-Grande, Senzala & Cia*, em 1988.

O Brasil fervilhava culturalmente no final dos anos 1960. Era tempo de festivais e programas musicais ao vivo transmitidos pela televisão. Multiplicavam-se as canções de protesto contra a situação social e política do país, que vivia sob ditadura militar desde 1964.

Esse ambiente cultural fomentou o encontro de jovens artistas em Salvador, na Bahia. Das experiências desse grupo, surgiram ideias que pretendiam renovar o cenário artístico no país e que se desdobraram em invenções estéticas em diferentes linguagens. O baiano Glauber Rocha (1939-1981), expoente do movimento Cinema Novo, via nessa linguagem uma ferramenta de transformação social. O cineasta acreditava que, ao expressar os problemas da sociedade brasileira, seria possível conscientizar a população da realidade que vivia, de modo a gerar mudanças políticas e sociais.

Representante do Cinema Novo, o filme *Macunaíma*, de Joaquim Pedro de Andrade, foi um sucesso de crítica e de público. Em parte, por trazer a linguagem das chanchadas, comédias musicais que obtiveram grandes bilheterias nas décadas de 1940 e 1950, no Brasil.

Um dos objetivos deste capítulo é chamar a atenção para o diálogo entre diferentes gerações de artistas a respeito da própria cultura brasileira e de seus valores estéticos. Essas reflexões, que têm se atualizado em decorrência das transformações do contexto histórico ao longo dos últimos 100 anos, promovem um entendimento cada vez mais profundo e intercultural da grande diversidade cultural brasileira.

Para ampliar o conhecimento

· TUAREPANG [et al.]. *Makunaimã: o mito através do tempo*. São Paulo: Elefante, 2019.

A dramaturgia da peça de teatro *Makunaimã: o mito através do tempo* recebeu o Prêmio de Incentivo à Publicação Literária, 100 anos da Semana de Arte Moderna de 1922, realizado pelo Departamento de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (DLLLLB).

O trabalho de Emicida no documentário *AmarElo: é tudo pra ontem* evidencia a importância do pensamento dos artistas modernistas e cria um paralelo entre estes, os artistas negros da mesma época e a arte urbana periférica contemporânea. Assim, converse com os estudantes sobre os diálogos com o passado que o compositor propõe nesse trabalho e, caso seja possível, assistam ao documentário em uma plataforma de *streaming*.

Para compreender a ideia dos elos entre passado e presente, discuta com os estudantes o significado do ditado iorubá que abre o documentário: “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”. Explique a eles que Exu é uma entidade que representa os lugares de encruzilhada e de encontro e que, portanto, sugere uma conexão entre o passado e o presente. Assim, o documentário convida a esse encontro em seu argumento.

Pergunte aos estudantes se apreciam *rap* e se, nas músicas que ouvem, percebem alguma conexão com o samba. *Rappers*, como Rappin Hood (1971), Marcelo D2 (1967) e Racionais MC's, exploraram a mistura do *rap* com o samba, propondo uma identidade menos vinculada ao *Hip-Hop* estadunidense e mais vinculada a uma brasilidade. Assim, mesmo nos gêneros contemporâneos, percebe-se a recorrência da busca por uma identidade nacional.

Emicida

Leandro Roque de Oliveira, conhecido como Emicida, é um *rapper* e compositor paulista. Começou a compor desde muito cedo e ganhou grande visibilidade nas batalhas de *rap* com seus improvisos. Em suas letras, fala de sua história de superação e hoje é um dos grandes nomes da nova geração do *rap* brasileiro.



EMICIDA AmarElo É TUDO PRA ONTEM

Emicida: AmarElo - É Tudo Pra Ontem

2020 | 12 | 1h 29min | Documentários brasileiros

Nos bastidores do show no Theatro Municipal de São Paulo, o *rapper* e ativista Emicida celebra o grande legado da cultura negra brasileira.

Estrelando: Emicida

Em 2020, Emicida lançou em plataforma de *streaming* o documentário *AmarElo: é tudo pra ontem*.

No ano de 2020, o *rapper* e compositor paulista Emicida (1985) lançou o documentário *AmarElo: é tudo pra ontem*, que conta a história da produção do álbum musical *AmarElo*. O filme revela também uma parte da história do Brasil à qual nem os próprios brasileiros tiveram acesso, pois foi silenciada.

A partir da música, Emicida contextualiza temas, como a escravidão, a história do trabalho em São Paulo, a imigração, a **gentrificação** nas cidades, a periferia e a cultura *hip-hop*.

O documentário traz cenas do show *AmarElo*, realizado no Theatro Municipal de São Paulo, lembrando que este foi o palco da Semana de Arte Moderna de 22. Apesar da intensa participação das culturas negras e periféricas na construção de um discurso modernista, poucas pessoas que vivem nas periferias frequentam o Theatro Municipal de São Paulo, espaço ainda associado à elite.

Além dessas reflexões, o documentário traça diversos paralelos entre o presente e o passado e reivindica a fundação do neo-samba, estilo que aproxima o *rap* e o samba e demonstra que os dois gêneros têm origem na cultura negra da periferia de cidades como Rio de Janeiro e São Paulo.

Você conhece alguma música que misture *rap* com samba?

EXPLORE

Assista ao trailer do documentário *AmarElo: é tudo pra ontem*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FQ9hCN0ZY5g>. Acesso em: 20 maio 2022.

Gentrificação: processo de modificação do espaço urbano no qual áreas periféricas são transformadas em espaços nobres ou comerciais.

70

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Pixinguinha

Teve vasta vivência musical em sua infância no subúrbio carioca. Seu pai era um hábil flautista e seus irmãos, músicos. Assim, desde muito cedo, o maestro pôde dominar a flauta, seu instrumento inicial, e aprender a ler e escrever partituras. Ainda jovem, frequentou a casa da baiana Tia Ciata (1854-1924), ponto de referência para músicos e intelectuais da época. O local é um dos berços do samba no Rio de Janeiro. As composições de Pixinguinha são consideradas fundadoras da música popular brasileira e a canção “Carinhoso” se tornou uma das mais consagradas delas. Ao introduzir elementos das músicas afro-brasileira e rural em seus arranjos, Pixinguinha contribuiu para a consolidação do choro como gênero musical. A partir dos anos 1940, ele trocou a flauta pelo saxofone, o que aproximou a sonoridade de sua música do *jazz*, conferindo ainda mais modernidade e inovação para suas produções.



Autor: Desconhecido. Via: Imagem Commons

Alfredo da Rocha Vianna Filho (1897-1973) nasceu no bairro de Piedade, Zona Norte do Rio de Janeiro, e entrou para a história da música brasileira com o nome de Pixinguinha. Instrumentista, compositor, orquestrador e maestro, ganhou especial destaque no gênero musical chorinho.

Em 1919, Pixinguinha formou o conjunto Oito Batutas. Nos dois anos seguintes, viajaram por várias capitais do Brasil tocando e registrando a diversidade musical dos lugares.

Em 1922, o grupo (apenas sete deles) viajou a Paris, França, onde foi recebido com entusiasmo pelo público no efervescente bairro cultural de Montmartre. Com o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o bairro teve papel importante ao acolher ex-combatentes africanos e estadunidenses, que levaram consigo sua cultura, em especial a música.

Foi nesse ambiente que os Oito Batutas estrelaram em 1922, no mesmo período em que acontecia, em São Paulo, a Semana de Arte Moderna. Da turnê europeia, o grupo trouxe alguns instrumentos, como o saxofone, o banjo e a bateria, além de elementos que seriam incorporados à criação musical da época.

Ainda que não tenha participado da Semana de 22, Pixinguinha é reconhecido como uma figura icônica na construção de um discurso moderno sobre brasilidade.

Você conhece alguma composição de Pixinguinha? Qual?

Fotografia dos Oito Batutas – Sebastião Cirino, Euclides Virgolino, Pixinguinha, Fausto Mozart Corrêa, José Monteiro, José Batista Paraiso e Esmerino Cardoso – na década de 1920.

EXPLORE

O Instituto Moreira Salles oferece um vasto acervo sobre Pixinguinha. O site compartilha obras, fotografias e dados biográficos que ampliam a compreensão sobre a relevância desse personagem na história da música brasileira. Disponível em: <https://pixinguinha.com.br>. Acesso em: 20 maio 2022.

71

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Para ampliar o conhecimento

Em 2022, a Feira Literária das Periferias (FLUPP) teve como tema o Modernismo Negro. Um dos homenageados foi Pixinguinha, por meio da exposição “Pixinguinha, um maestro batuta” que ocorreu no MAR, Museu de Arte do Rio. Para conhecer o evento, acesse: <https://www.flup.net.br/flup22>. Acesso em: 20 maio 2022.

Em seu livro *O mistério do samba*, Hermano Vianna nos lembra de um icônico encontro no Rio de Janeiro que reuniu o escritor e estudioso Gilberto Freyre (1900-1987), o historiador Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982), o jornalista e promotor Prudente de Moraes Neto (1904-1977), o maestro e compositor Heitor Villa-Lobos (1887-1959), o compositor e pianista Luciano Gallet (1893-1931), o sambista Patrício Teixeira (1893-1972) e os músicos imortalizados na história como responsáveis pelo nascimento do samba carioca: Donga (1890-1974) e Pixinguinha.

Esse encontro é interpretado pelo autor como uma alegoria da explicação de como o samba se transformou em uma música nacionalmente reconhecida a partir dos anos 1930. Em sua pesquisa, Vianna demonstra quanto, apesar da repressão intensa ao gênero na época, o samba foi influenciado por várias áreas do pensamento. Assim, se no início dos anos 1920 a elite paulista e carioca estava elaborando um discurso nacional de valorização da cultura popular, personagens, como Donga e Pixinguinha, estavam envolvidos nessa mesma construção de discurso pela vivência do samba.

Se em 1924 há registros de caravanas capitaneadas por Oswald de Andrade, acompanhado de figuras, como Mário de Andrade e Tarsila do Amaral, para registrar elementos da cultura popular no interior do país, antes disso Os Batutas já haviam se lançado nessa empreitada, apoiados pelo maestro Villa-Lobos. O objetivo era fazer uma pesquisa musical, tarefa incumbida a Pixinguinha.

Em 2022, ano de comemoração do centenário da Semana de Arte Moderna, ocorreram alguns debates acerca do apagamento das contribuições das culturas negras na construção de um discurso sobre a modernidade brasileira. Assim, a recuperação da importância de personagens, como Pixinguinha, Lima Barreto (1881-1922) e Josephine Baker (1906-1975), é parte fundamental do processo de revisão histórica do Modernismo, ao reconhecer a contribuição desses personagens na produção de intelectuais e artistas do Modernismo brasileiro.

Busque na internet por composições icônicas de Pixinguinha. “Carinhoso”, “Rosa”, “Lamentos” e “Triangular (Naquele tempo)” são alguns dos títulos mais conhecidos e facilmente encontrados na rede.

Os movimentos culturais dos anos 1960 são estudados e discutidos intensamente até hoje, e essa continuidade evidencia quanto precisamos entendê-los em sua complexidade. Ao se propor a recriar a música brasileira por meio de um diálogo entre referências nacionais e influências da música internacional, o Tropicalismo causou polêmicas que ajudaram a definir os rumos da música brasileira naquele período.

Quando o cineasta Luiz Carlos Barreto (1928) sugeriu a Caetano Veloso que usasse a palavra **tropicália** como título de uma canção gravada, ainda sem nome, ele não gostou da ideia, mas acabou concordando por insistência de seu empresário. A obra *Tropicália*, de Hélio Oiticica, exposta na mostra “Nova Objetividade Brasileira”, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, em 1967, e a canção de mesmo nome, composta por Caetano Veloso, tornaram-se os marcos do movimento.

O Tropicalismo desenvolveu-se sob a influência de diferentes correntes musicais que disputavam espaço nos palcos e em programas de televisão no Brasil. Com isso, o movimento concatenava elementos díspares, como a sanfona de Luiz Gonzaga (1912-1989), a guitarra de Jimi Hendrix (1942-1970), a bossa nova de João Gilberto (1931-2019), o *rock* dos Beatles, o *bumba meu boi* e o “iê-iê-iê”. A proposta, muitas vezes, era descrita pela expressão “geleia geral”.

[...] A “geleia geral”, expressão do poeta Décio Pignatari que virou título da canção-manifesto de Torquato Neto e Gilberto Gil, apresentava-se na forma de um País cuja sociedade dividida e contraditória vivia no limiar da modernidade (formioplac, televisão, Jornal do Brasil), mas ainda presa à tradição (*bumba meu boi*, *mangueira*, céu de anil). [...]

GELEIA geral. *Tropicália*. Disponível em: <http://tropicalia.com.br/ruidos-pulsativos/geleia-geral>. Acesso em: 20 maio 2022.

Sobre a capa do disco-manifesto *Tropicália*, comente que a imagem expressa o trabalho coletivo reunindo uma série de elementos que parodiam signos do passado e anunciam eixos e referências importantes para o Tropicalismo. A configuração remete ao retrato de uma família tradicional, embora todos sejam jovens irreverentes e alguns estejam vestidos com batas indianas. A presença de Capinam e Nara Leão se faz em fotografias que Gil e Caetano seguram, respectivamente. Eles simbolizam a bossa nova e sua iconografia sugere continuidade

O álbum *Tropicália ou Panis et Circencis*, gravado em 1968, foi um marco do movimento que revolucionou o cenário cultural do Brasil no final dos anos 1960. Com arranjos do maestro Rogério Duprat (1932-2006), reúne os músicos Gilberto Gil (1942), Caetano Veloso (1942), Gal Costa (1945), Nara Leão (1942-1989), Tom Zé (1936) e o grupo Os Mutantes.

A palavra **tropicália** tinha sido criada em 1967 pelo artista visual carioca Hélio Oiticica (1937-1980) para nomear uma **experiência ambiental**. Naquele ano, Caetano Veloso compôs uma canção com o mesmo nome, e a palavra acabou batizando o disco e o movimento cultural como um todo.

A *Tropicália* retomava as ideias do *Manifesto Antropófago*, na medida em que defendia o encontro dos sons musicais regionais do Brasil com a música *pop* internacional. A proposta era valorizar a diversidade e promover uma autêntica “geleia geral”, como foi nomeada uma das músicas compostas por Gilberto Gil e Torquato Neto (1944-1972) para o disco-manifesto *Tropicália ou Panis et Circencis*.

4) Ouça a gravação da música “Tropicália”, interpretada por Caetano Veloso, e leia o trecho da letra da canção a seguir.

[...]
 No pulso esquerdo o banguê-banguê
 Em suas veias corre
 Muito pouco sangue
 Mas seu coração
 Balança um samba de tamborim

 Emite acordes dissonantes
 Pelos cinco mil alto-falantes
 Senhoras e senhores
 Ele põe os olhos grandes
 Sobre mim

 Viva Iracema, ma, ma
 Viva Ipanema, ma, ma, ma, ma
 [...]

TROPICÁLIA. Intérprete: Caetano Veloso.
 Compositor: Caetano Veloso. In: CAETANO
 Veloso. Intérprete: Caetano Veloso. [S.L.]:
 Philips Records, 1968. 1 LP, faixa 1.

Você já tinha ouvido alguma música desse álbum? Conheça outras canções dos músicos que participaram desse movimento?



Capa do disco-manifesto *Tropicália ou Panis et Circencis*, criada pelo artista Rubens Gerchman. (Philips Records, 1968.) A capa do disco dialoga com o oitavo álbum do grupo de *rock* inglês, os Beatles: *Sgt. Peppers, Lonely Hearts Club Band*, lançado em 1968.

Experiência ambiental:

denominação empregada por Hélio Oiticica para descrever seus primeiros trabalhos, que eram ambientes que deveriam ser vivenciados pelo espectador. Hoje, esse tipo de obra é, muitas vezes, chamado de instalação.

e relação com movimentos anteriores ao Tropicalismo. A guitarra e o baixo elétrico nas mãos de Sérgio Dias e Arnaldo Baptista, além de instrumentos incorporados à sonoridade do disco, também são símbolos da contracultura estadunidense misturados a elementos brasileiros, como a bossa nova. O maestro e arranjador Rogério Duprat segura um penico como se fosse uma xícara de chá, o que pode ser uma referência ao trabalho do modernista francês Marcel Duchamp (1887-1968) em *A Fonte* (1917). Na contracapa do disco-manifesto, os tropicalistas expressam as intenções do grupo em um texto construído na forma de roteiro cinematográfico.

Ouç a canção “Tropicália” com os estudantes e peça a eles que prestem atenção na letra. Ajude-os a identificar os elementos fundamentais da cultura brasileira mencionados: o Carnaval, a arquitetura de Brasília, o luar do Sertão, a bossa nova, o samba de tamborim, Iracema, personagem de livro de José de Alencar, e a artista Carmen Miranda. O arranjo musical é do maestro e compositor Júlio Medaglia (1938). Peça a eles que observem como o arranjo mistura falas, ruídos e frases musicais para criar um clima de tensão. Diferentes elementos da cultura musical também são incorporados, como o ritmo do maracatu ou a sonoridade das bandas de fanfarras (sopros).



Fábio Titegi

Sebastião Bianco, tocando pifano aos 100 anos, 2019.

As bandas de pifanos são conjuntos de música instrumental do Nordeste. Nessas bandas, além dos pifanos – instrumentos de sopro feitos de bambu –, os músicos tocam instrumentos de percussão: zabumba, caixa, pratos e triângulo.

Fundada em 1924, a Banda de Pifanos de Caruaru, cidade do interior de Pernambuco, já tinha mais de 40 anos de carreira quando impressionou Gilberto Gil, que se encantou com o vigor musical do grupo, em 1967. Anos depois, o compositor abriu seu álbum *Expresso 2222* com uma gravação da banda tocando “Pipoca moderna”.

5) Ouça a gravação da canção “Pipoca moderna”, composta por Sebastião Bianco (1919), com letra de Caetano Veloso e interpretada por Gilberto Gil e a Banda de Pifanos de Caruaru (*Expresso 2222*. Universal Music, 1972).

O Tropicalismo concebia a realidade brasileira como algo complexo e contraditório. Os artistas que o criaram estavam interessados em substituir a oposição entre a indústria cultural e a música regional brasileira pela ideia de inclusão de todas as influências. E para isso propunham unir a música regional às guitarras elétricas do *rock* inglês e estadunidense, aproximando o que se considerava naquela época “arcaico” ao que se concebia como “moderno”.

Que músicas regionais brasileiras você conhece? Existe alguma tradição musical própria da região em que você vive? Que contato você tem com ela?

EXPLORE

Banda de Pifanos de Caruaru:
83 anos de música.
Overmundo, jun. 2007.
Disponível em:
<http://www.overmundo.com.br/overblog/banda-de-pifanos-de-caruaru-83-anos-de-musica>. Acesso em: 19 abr. 2023. Nesse endereço, é possível conhecer a trajetória do grupo.

73

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Para ampliar o conhecimento

- VELOSO, Caetano. *Verdade tropical*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. Caetano Veloso, um dos protagonistas da Tropicália, relata nessa obra seu ponto de vista sobre como se deu o movimento, além de sua percepção sobre o próprio trabalho.
- ADES, Eduardo; FERNANDO, Marcus. *Torquato Neto*: todas as horas do fim, Brasil, 2017, 87 min. Documentário sobre a vida e a obra do artista piauiense que sintetiza o espírito do tropicalismo.
- FONTENELLE, Paulo Henrique. *Loki*. Brasil, 2008, 120 min. Documentário que aborda a trajetória de Arnaldo Baptista, integrante do grupo Os Mutantes, que teve papel central no movimento Tropicália.

A canção “Pipoca moderna”, de Sebastião Bianco e Caetano Veloso, exemplifica a influência das culturas populares do Nordeste na Tropicália. Gravada no álbum *Expresso 2222*, de Gilberto Gil, essa versão é instrumental e demonstra componentes da estética consagrada pelas bandas de pifano. Ouça a faixa com os estudantes e ajude-os a identificar a sonoridade das bandas de pifano. As flautas de bambu possuem timbre e afinação bastante característicos. A combinação das flautas costuma incluir mais de uma em intervalos musicais fixos. Assim, em vez de dialogarem como em uma conversa, elas tocam juntas, em vozes paralelas. Na música, o Tropicalismo propunha misturar as tradições culturais brasileiras ao universo da música *pop* internacional e à indústria cultural, retomando as ideias do “Manifesto

Antropófago”. Essa visão inclusiva e experimental – defendida por Caetano Veloso, Gilberto Gil, entre outros – não era consensual, pois havia artistas que acreditavam que a cultura nacional deveria ser preservada das influências externas.

Chame a atenção para o momento polêmico em que a Tropicália foi concebida. Os tropicalistas não eram compreendidos e aceitos como são atualmente, inclusive internacionalmente. Havia disputas políticas e ideológicas entre jovens e intelectuais. Alguns grupos defendiam uma cultura nacionalista; outros, uma arte engajada politicamente. O texto procura comentar os diversos setores culturais envolvidos no movimento e apresentar um breve panorama do contexto histórico que pode ser aprofundado em colaboração com o professor de História.

Música, poesia, cinema, teatro, artes visuais e artes gráficas foram produzidos de forma integrada por artistas que defendiam essa estética inovadora. Ao ultrapassar barreiras entre linguagens e categorias artísticas, o Tropicalismo ajudou a expandir as possibilidades de trabalho das gerações seguintes de artistas. As influências do movimento podem ser identificadas, por exemplo, na Vanguarda Paulistana, nos anos 1980, no movimento Manguebeat, nos anos 1990, e no projeto Tribalistas, no início dos anos 2000. Além disso, muitos artistas que participaram do movimento tropicalista, como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa, Tom Zé e Rita Lee (1947), continuam atuantes e influentes na cena musical contemporânea.

Nas artes visuais, o legado da Tropicália também é muito presente. Em 2006, a exposição “Tropicália: uma revolução na cultura brasileira”, organizada pelo curador Carlos Basualdo, apresentou exemplos dessa influência.

Hélio Oiticica deixou uma obra composta de objetos, construções, projetos, filmes, gravações e textos que tem sido estudada e debatida intensamente neste início do século XXI. Ele compreendia o papel do artista como um estimulador do processo criativo, e não um criador de obras apenas contemplativas. Esse modo de entender a arte é atualmente compartilhado por diversos artistas que preveem em suas obras a colaboração do público.

Banda de Pifanos de Caruaru

A Banda de Pifanos de Caruaru, grupo composto de pifanos e percussão, foi fundada por Manuel Clarindo Bianco e Benedito Clarindo Bianco na região de Mata Grande, interior de Alagoas. A partir de 1939, a banda instalou-se em Caruaru, cidade que acabou sendo incorporada ao nome do grupo. Em atividade até hoje, tem sete discos gravados e seus integrantes são descendentes dos fundadores.

A BNCC nesta página

Por meio das questões, os estudantes poderão analisar as diferentes formas de expressão apresentadas na seção (EF69AR05), desenvolver um processo artístico, usando a linguagem da colagem, de modo coletivo, e repertórios imagéticos e recursos digitais para dialogar com princípios conceituais (EF69AR06, EF69AR07). Além disso, eles vão refletir sobre aspectos históricos e sociais, problematizando a formação cultural do país (EF69AR33), as matrizes culturais indígenas, africanas e europeias e sobre a presença dessas culturas nas diferentes linguagens artísticas (EF69AR34).

1. Respostas pessoais. Solicite aos estudantes que identifiquem a obra apresentada que mais lhes interessou.
2. Observe que nem todos os exemplos da seção **Painel** são movimentos culturais articulados de forma explícita. Alguns são manifestações artísticas vinculadas a seu contexto, local e época. Apesar disso, procure estabelecer com os estudantes quais manifestações artísticas são essas e estimar com eles o período em que estão inseridas. Parta das informações trazidas pelo próprio texto da seção **Painel**: Antropofagia e Modernismo: década de 1920; gravura de Theodore de Bry e Antropofagia: século XVI e década de 1920; AIC: 2018; Modernismo e Cinema Novo: década de 1920 e final da década de 1960; neo-samba e *hip-hop* (Emicida): anos 2000 até hoje; choro e modernismo negro (Os Oito Batutas): década de 1920; Tropicália: final da década de 1960; música regional brasileira (Banda de Pifanos de Caruaru): da década de 1920 até hoje. Com a ajuda dos estudantes, você pode construir uma linha do tempo na lousa.
3. Em diversos momentos e de formas diferentes, o “Manifesto Antropófago” foi apropriado e citado pelos tropicalistas. Poetas, músicos, cineastas e diretores de teatro recuperaram a metáfora de Oswald de Andrade para usá-la como paradigma para suas criações. Pixinguinha, por exemplo, ainda que não se apropriasse diretamente do discurso de Oswald, estava alinhado com os propósitos antropofágicos, na medida em que incorporava instrumentos musicais típicos do jazz, como o saxofone, ao choro, gênero nascido no contexto carioca. Da mesma forma, Emicida também se vale da antropofagia ao nomear neo-samba o gênero que cria diálogo entre o samba e o rap. Por sua vez, Jaider Esbell dialoga com o romance *Macunaima*, de Mário de Andrade, reivindicando a voz indígena na contação do mito e atribuindo agência à Makunaimi no processo histórico-cultural brasileiro, já na década de 1920.

Com base nas obras e movimentos apresentados neste **Painel**, reflita, experimentalmente e compartilhe suas opiniões e impressões com os colegas e o professor.

- 1 Em sua opinião, qual é o trabalho mais interessante? Por quê?
- 2 Como você classificaria os temas abordados? De que época são esses movimentos culturais?
- 3 É possível estabelecer algo em comum entre as criações de Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade, Joaquim Pedro de Andrade, os tropicalistas, Pixinguinha, Emicida e Jaider Esbell?
- 4 Agora você vai se reunir com um colega para refletir sobre a brasilidade e buscar símbolos visuais para conceber a capa de um disco. Siga as instruções.

Material: uma cartolina branca ou colorida para fundo, revistas, jornais, folhetos, papéis de embalagem, figurinhas variadas, fotografias, tesoura com pontas arredondadas e cola branca.

- Procure imagens variadas impressas em jornais, revistas, papéis de embrulho, folhetos distribuídos nas ruas. Crie um arquivo de imagens sobre a brasilidade, reunindo elementos que remetam às variadas culturas brasileiras para usar na capa.
 - Se for possível, reúna também algumas imagens digitais para imprimir. Selecione as imagens que mais interessarem a você, podem ser fotografias ou desenhos. Recorte, usando um programa de edição de imagem, apenas os elementos que você pretende usar na montagem da capa. Reúna as imagens em um arquivo no formato A4. Para isso, você pode reduzir as imagens coletadas, deixando-as mais ou menos do mesmo tamanho. Se for possível, imprima duas ou mais folhas com a mesma imagem. Com isso, você terá cópias repetidas das figuras, o que poderá ser útil na composição final.
 - Recorte a cartolina na dimensão das capas dos antigos discos de vinil: 30 cm x 30 cm.
 - Em seguida, recorte as imagens que você colecionou e experimente variadas formas de composição com as imagens. Se preferir, você pode usar apenas uma imagem que sintetize a ideia de brasilidade.
 - Pense em um título, uma palavra ou apenas letras, números e símbolos, para compor com as imagens.
 - Verifique a relação entre as cores dos recortes, o fundo de cartolina antes de desenhar ou recortar as letras e/ou símbolos.
 - Depois de experimentar várias composições, escolha a melhor delas para finalizar o trabalho e cole os recortes na cartolina.
- 5 Ao final, reúna com os colegas todas as capas em uma única parede da sala de aula ou do corredor da escola. Em seguida, converse com eles sobre os elementos que cada um escolheu para representar a cultura brasileira.

4. Auxilie os estudantes a buscar as imagens. Caso não haja muita disponibilidade de materiais impressos, a opção pela pesquisa digital pode ser bastante eficiente. Ajude-os a reunir as imagens em um único documento a ser impresso. As cópias podem ser feitas em impressoras na escola ou em gráficas rápidas. Pode ser mais econômico trabalhar apenas com imagens em preto e branco. Nesse caso, os estudantes podem transformar imagens coloridas em imagens em preto e branco, e aumentar o contraste para obter formas simplificadas. As cores podem ser aplicadas no momento de realizar a composição da capa. Se os estudantes puderem usar imagens repetidas (no caso de múltipla impressão), isso pode gerar uma oportunidade de repetição, criando

efeitos gráficos na colagem. Para compor os textos, os estudantes podem desenhar as letras, planejando o tamanho que a palavra vai ocupar na capa, ou podem recortar letras de materiais impressos e fazer uma colagem.

5. Promova uma conversa com os estudantes sobre os símbolos visuais escolhidos para sintetizar a cultura brasileira e verifique se foram usadas cores da bandeira nacional, formas que se assemelham às da bandeira, figuras humanas femininas ou masculinas, instrumentos musicais, imagens de mitos, imagens que caracterizam diferentes ecossistemas, como o sertão, a Amazônia, etc., palavras, formas abstratas e artistas conhecidos. Peça aos estudantes que falem sobre suas escolhas.

Conversa de artista

Gal Costa

Divino, maravilhoso foi um programa semanal apresentado por Caetano Veloso e Gilberto Gil e transmitido pela TV Tupi, no ano de 1968. No mesmo ano, Gal Costa cantou uma canção homônima no IV Festival de Música Popular Brasileira, com uma interpretação que causou escândalo na plateia. Leia uma declaração da artista sobre sua apresentação naquele dia.

[...]

Quando Caetano me viu pisar o palco cheia de penduricalhos e espelinhos pendurados no meu pescoço, aquela cabeleira afro armada por Dedê, quase morreu de susto. Ele não sabia de nada. Não tinha escutado o arranjo do Gil, nada, nada. Cantei com toda a fúria e força que havia em mim. Metade da plateia se levantou para vaiar. A outra metade aplaudiu ferozmente. Um homem na minha frente berrava insultos. Foi então que me veio ainda uma força maior que me atirou contra ele. Cantava diretamente para ele: “É preciso estar atento e forte, não temos tempo de temer a morte!”. Cantava com tanta força e tanta violência que o homenzinho foi se aquietando, se encolhendo, e sumiu dentro de si mesmo. Foi a primeira vez que senti o que era dominar uma plateia. E uma plateia enfurecida. Naquele tempo de polarização política, a música era a única forma de expressão. Despertava paixões, verdadeiras guerras. Saí do “Divino, maravilhoso” fortalecida, crescida. Acho que naquela noite entrei no palco adolescente, menina, e saí mulher. Sofrida, arrebatada, mas vitoriosa.

COSTA, Gal. O divino maravilhoso. *Tropicália*, 29 jun. 2005. Disponível em: <http://tropicalia.com.br/eubioticamente-atraidos/verbo-tropicalista/o-divino-maravilhoso>. Acesso em: 20 maio 2022.



Fotografia do primeiro dia do programa *Divino, maravilhoso*, da TV Tupi, em 28 de outubro de 1968, em que a cantora Gal Costa se apresentou e cantou a canção de mesmo nome que o programa.

ARQUIVOS:IMAGO CONTEMPORÂNEA

6) Ouça uma gravação da canção “Divino, maravilhoso”, composta por Gilberto Gil e Caetano Veloso, em 1968, e interpretada por Gal Costa.

Leia um trecho da letra a seguir.

[...]

Atenção

Tudo é perigoso

Tudo é divino, maravilhoso

Atenção para o refrão:

É preciso estar atento e forte

Não temos tempo de temer a morte

[...]

DIVINO, maravilhoso. Intérprete: Gal Costa. Compositores: Gilberto Gil e Caetano Veloso. In: GAL Costa. Intérprete: Gal Costa. [S.L.]: Phonogram/Philips, 1969. 1 LP, faixa 8.

Depois de ler o texto e ouvir a canção, reflita e converse com os colegas.

- 1 Qual é a mensagem da canção? Que relações podem ser estabelecidas entre essa mensagem e o depoimento da cantora?
- 2 Em sua opinião, por que Caetano Veloso “quase morreu de susto” ao olhar o figurino de Gal Costa? Como você acha que era esse figurino e como ele se relacionava com a mensagem da canção?
- 3 Usando elementos plásticos diversos, reúnam-se em grupos e criem um figurino que se relacione com a mensagem da canção. Vocês podem usar materiais da escola, sucata, roupas velhas ou mesmo colagens sobre as roupas. Coloquem a canção para tocar e promovam um desfile com a criação de cada grupo.

75

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

CONVERSA DE ARTISTA

Gal Costa

A BNCC nesta seção

Os estudantes vão refletir sobre questões políticas, sociais e históricas na atuação artística, problematizando as narrativas eurocêntricas (EF69AR33) e por meio da apreciação musical vão analisar de forma crítica as funções da música no contexto de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às variadas dimensões da vida social, cultural, política, histórica e ética (EF69AR16).

Peça aos estudantes que leiam o texto de Gal Costa, observem a foto da cantora e ouçam sua interpretação da canção “Divino, maravilhoso”, composta por Caetano Veloso e Gilberto Gil. Ao ouvir a canção com os estudantes, oriente-os a observar como o arranjo cresce gradualmente com o acréscimo de instrumentos musicais e de vozes que se somam à voz principal. Destaque também a interpretação da cantora, que vai criando variações melódicas para o refrão, dando força ao arranjo.

Sugira aos grupos que reflitam sobre a apresentação da cantora no IV Festival de Música Popular Brasileira, comentada por ela no depoimento. Peça que ouçam com atenção o arranjo com guitarras elétricas, ponto fundamental na proposta estética do movimento. Organize a turma em

pequenos grupos para o debate. Se for possível, eles podem pesquisar na internet outras canções, imagens e depoimentos da época.

Você pode fazer outras perguntas aos estudantes, como: o que aconteceu nessa apresentação de Gal Costa em 1968? Como a canção se relaciona com o que aconteceu à artista?

Ressalte o trecho do relato em que Gal Costa comenta que ela precisou enfrentar uma plateia enfurecida e saiu dessa experiência mais forte e amadurecida. Chame a atenção dos estudantes o trecho em que a cantora destaca: “Naquele tempo de polarização política, a música era a única forma de expressão”. Por fim, comente os temas da letra da canção: alegria e escuridão.

1. Há diversas interpretações possíveis, mas, de maneira geral, a canção sugere que estejamos alertas para as mudanças e que não as temamos, além de chamar a atenção para a ambiguidade da vida, ao mesmo tempo bela e perigosa. Ressalte que os artistas envolvidos no movimento tropicalista defendiam a necessidade de correr riscos para alcançar mudanças.
2. Com base na descrição do depoimento de Gal Costa, pergunte aos estudantes como devia ser o figurino e as razões que levaram a intérprete a usá-lo. Observe com eles que o movimento tropicalista buscava uma revisão estética, e isso se manifestava também nos figurinos.
3. Com antecedência, peça aos estudantes que tragam roupas antigas e adereços, como óculos, perucas e chapéus, para criar o figurino. Com base nos temas debatidos, solicite a eles que traduzam os elementos da canção em um figurino. Observe que não é preciso ser fiel ao figurino original usado pela cantora.

Gal Costa

A artista foi considerada uma das melhores vozes do mundo pela revista estadunidense *Time*. Em 1964, estreou com o espetáculo *Nós, por exemplo*, ao lado de Caetano Veloso, Gilberto Gil e Maria Bethânia, entre outros artistas. Em 1968, participou do disco *Tropicália ou Panis et circencis* e, em 1976, do show *Doces bárbaros*, que deu origem ao álbum de mesmo nome. No ano de 1978, lançou *Água viva* e ganhou seu primeiro Disco de Ouro. Em 1980, gravou o disco *Aquarela do Brasil*, dedicado à obra do compositor Ary Barroso. Em 2001, participou do show *40 anos de Bossa Nova* e foi a primeira brasileira incluída no Hall da Fama, do Carnegie Hall.

MUNDO AO REDOR

Movimentos culturais

A BNCC nesta seção

Os estudantes terão oportunidade de pesquisar músicas, obras visuais e textos de artistas brasileiros de diversas matrizes estéticas produzidos em diferentes contextos (EF69AR01, EF69AR02 EF69AR17, EF69AR31), analisar os usos e as funções da música em seu contexto de circulação relacionando as práticas musicais às variadas dimensões da vida (EF69AR16), além de apreciar a estética musical (EF69AR19). Por fim, vão manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável (EF69AR35).

Antropofagia

Sobre o Modernismo no Brasil, lembre que a Semana de Arte Moderna de 1922, organizada por um grupo de artistas e intelectuais paulistas e cariocas como parte das comemorações do centenário da Independência, tinha como objetivo renovar a produção artística do país. Para tal, trouxeram as propostas estéticas de vanguarda que vinham causando, desde a primeira década do século, transformações e rupturas na produção artística dos países europeus.

A maioria desses artistas, originária da elite econômica do país, embora tivesse contato com as novidades estéticas estrangeiras, não queria transferir, mais uma vez, os modelos artísticos da Europa para o Brasil. Parecia-lhes fundamental voltar o olhar para a cultura brasileira, a fim de incorporar em suas produções as expressões linguísticas, visuais, sonoras e gestuais do povo brasileiro. Assim, eles se interessaram pelas manifestações culturais rurais, regionais, ligadas às origens indígena, africana e portuguesa da população, como as festas religiosas e profanas. Em suas obras, os modernistas se apropriaram de fragmentos, valores e concepções estéticas dessas populações.

Sobre a obra de Tarsila do Amaral, comente que uma retrospectiva da artista aconteceu em 2018 no MoMA em Nova York, Estados Unidos. A exposição mobilizou uma série de debates sobre o movimento modernista no Brasil e sobre mulheres artistas. Você pode ouvir um depoimento do curador Luis Pérez-Oramas sobre a exposição no Canal Curta!. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=1rVoopN_oxs. Acesso em: 20 maio 2022.

Mundo ao redor

Movimentos culturais

Outros movimentos culturais aconteceram em diversos lugares e épocas no Brasil, mas a Antropofagia, o Tropicalismo e a Arte Indígena Contemporânea (AIC) se destacam pela forma plural de compreender a cultura brasileira e pela relevância que têm no cenário internacional.

Conheça a seguir um pouco mais a obra de Tarsila do Amaral, que foi produzida no final da década de 1920, o movimento tropicalista, que ocorreu quarenta anos depois, e a AIC, que tem transformado os valores da cultura contemporânea.

© Tarsila do Amaral Empreendimentos/Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, RJ



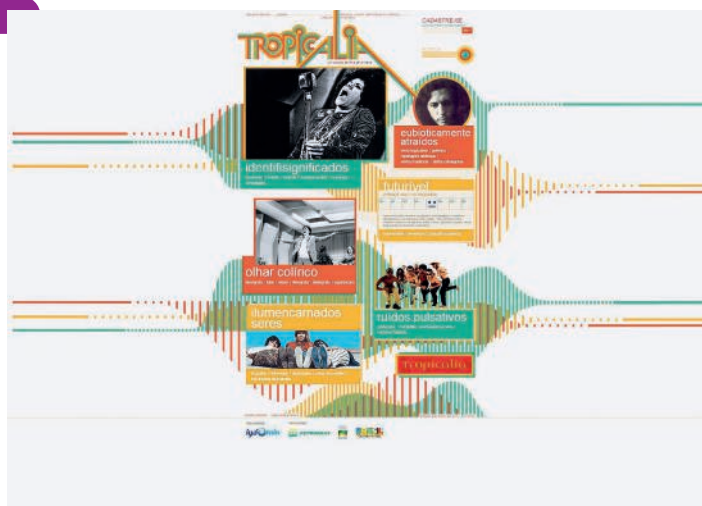
ANTROPOFAGIA

Visite o [site](http://tarsiladoamaral.com.br/obras/antropofagica-1928-1930) dedicado à artista Tarsila do Amaral para conhecer outras pinturas feitas entre os anos de 1928 e 1930, época em que ela defendia as ideias do *Manifesto Antropófago*. Entre elas está a tela *Urutu*, nome de uma serpente peçonhenta. Disponível em: <http://tarsiladoamaral.com.br/obras/antropofagica-1928-1930>. Acesso em: 20 maio 2022.

Tarsila do Amaral, *Urutu*, 1928. (Óleo sobre tela, 60,5 cm x 72,5 cm. Coleção Gilberto Chateaubriand, Museu de Arte Moderna, MAM, Rio de Janeiro, RJ.)

TROPICÁLIA

O [site](http://tropicalia.com.br) Tropicália reúne um vasto material sobre o movimento, com entrevistas, textos críticos, fotografias e discografia dos artistas que estavam ligados a ele e deram o tom da cena cultural do fim da década de 1960. Disponível em: <http://tropicalia.com.br>. Acesso em: 20 maio 2022.



Página de abertura do [site](http://tropicalia.com.br) Tropicália, desenvolvido pela pesquisadora Ana de Oliveira.

76

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

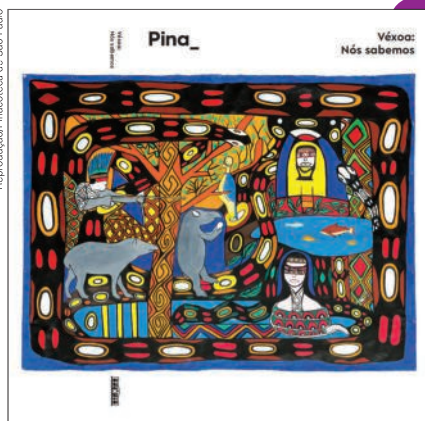
O objetivo é ampliar o repertório dos estudantes. Comente que conhecer uma ou duas pinturas de Tarsila não é suficiente para compreender sua produção artística. Incentive os estudantes a procurar no [site](http://tarsiladoamaral.com.br) da artista obras de outros períodos e feitas com outras técnicas. Comente, ainda, que os desenhos de Tarsila são sempre muito sintéticos e originais.

Tropicália

Reserve metade de uma aula em que os estudantes tenham acesso a computadores para, juntos, ouvirem as músicas escolhidas por eles, entre os diversos discos elencados no [site](http://tropicalia.com.br) Tropicália. Converse com eles sobre as

escolhas que fizeram: os artistas, as diferenças e semelhanças entre os álbuns, e sobre o trabalho experimental do movimento.

Espera-se que os estudantes tenham curiosidade, procurem ouvir mais de uma música do mesmo álbum, encontrando elementos em comum. Sugira que procurem uma música de que gostem, ouçam-na mais de uma vez e, de olhos fechados, se deixem levar pela apreciação e pela fruição das palavras. Só depois devem se ater aos dados sobre a composição.



Capa e quarta capa do catálogo da exposição "Véxoa: Nós sabemos", com a reprodução da obra *Yube Inu Hunikuin e Yubeshanu*, 2020, do coletivo Mahku.

ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA (AIC)

Em 2020, ocorreu uma exposição na Pinacoteca de São Paulo que marcou a reviravolta das propostas de exposições indígenas e da presença dos artistas oriundos de variadas culturas e territórios. "Véxoa: Nós sabemos" foi concebida por uma curadora indígena, Naine Terena (1986), em colaboração com 23 artistas e coletivos. A exposição incluiu trabalhos históricos e contemporâneos nas mais diversas mídias, demonstrando a permanente contribuição das nações indígenas na arte e nos acervos dos museus brasileiros. É possível conhecer obras e depoimentos de artistas e curadores no vídeo *Terra fértil: Véxoa e a arte indígena contemporânea na Pinacoteca de São Paulo*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OzztkhAsMc4>. Acesso em: 20 maio 2022.

Depois desse mergulho na Antropofagia, no Tropicalismo e na AIC, é hora de aprofundar a pesquisa, aumentar o repertório cultural e compartilhar conhecimentos. Para isso, reúna-se com três colegas e siga as instruções a seguir.

- 1 Visite o *site* de Tarsila do Amaral e observe as pinturas da fase antropofágica.
 - Anote as características que as obras têm em comum e escreva um breve comentário relacionando esses elementos ao que você aprendeu sobre o movimento.
 - Converse com os colegas sobre as pinturas disponíveis no *site*, justificando as escolhas da artista no que diz respeito aos temas, às formas e às cores das imagens.
- 2 Visite o *site* Tropicália, na aba Discografia, e escolha um dos álbuns para o tema de sua pesquisa.
 - Anote a ficha técnica do álbum: o nome das canções, dos músicos, dos compositores, dos arranjadores e da gravadora e o ano em que foi lançado.
 - Leia as letras das canções e escolha uma delas para ouvir. Pesquise-a em outros *sites* e ouça a canção acompanhando a letra.
 - Anote alguma passagem da música que tenha chamado sua atenção de modo especial. Em seguida, escreva um texto sobre ela ou sobre o disco de que ela faz parte.
 - Então, converse com os colegas para saber se alguém escolheu o mesmo disco, músico ou a mesma canção que você. Se isso ocorreu, preparem juntos uma apresentação para a turma.
 - Apresente o disco, a canção e o músico escolhido à turma e justifique sua escolha.
- 3 Por fim, assista ao vídeo *Terra fértil: Véxoa e a arte indígena contemporânea na Pinacoteca de São Paulo* e atente às ideias que artistas e curadores expressam em seus depoimentos.
 - Anote duas ideias e o nome do artista ou curador que as expressa no vídeo.
 - Escolha uma das obras, justificando a seleção. Depois, verifique quem são os autores.
 - Converse com os colegas sobre o que faz de "Terra fértil" uma exposição histórica para o Brasil.

Arte Indígena Contemporânea (AIC)

O vídeo da Pinacoteca é completo, mostra curadores e artistas refletindo sobre a Arte Indígena Contemporânea (AIC). A exposição "Véxoa: Nós sabemos", que ocorreu de novembro de 2020 a março de 2021, na Pinacoteca de São Paulo, foi um marco importante para maior reconhecimento da Arte Indígena Contemporânea (AIC). No entanto, outras exposições já vinham apresentando jovens artistas indígenas e seus saberes estéticos em outros ambientes.

A exposição "Vaivém", que ocorreu em 2020, no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), jogou luz em um elemento fundamental da cultura indígena: as redes. Em 2021, outras exposições reforçaram a potência de renovação dos povos indígenas na cena cultural brasileira: "Moquém Surai: arte indígena contemporânea", no Museu de Arte Moderna (MAM) de São Paulo, SP; a grande participação dos artistas indígenas na 34ª Bienal de São Paulo, inclusive atuando junto à curadoria do evento; "A Volta do Manto Tupinambá", com curadoria de Naine Terena, na Fundação Nacional de Artes (Funarte) de Brasília, DF; "Supernova: Salissa Rosa", no MAM do Rio de Janeiro, RJ, entre outras.

HORA DA TROCA

Modos de difundir ideias estéticas

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão pesquisar e analisar situações em que as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais e gráficas (EF69AR03, EF69AR05) e explorar de forma crítica os diferentes meios culturais para circulação e produção de conhecimento musical (EF69AR17). Além disso, vão reconhecer o papel de músicos brasileiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais (EF69AR18).

O objetivo da seção é mostrar aos estudantes que a produção artística está vinculada a um contexto cultural e político e que, embora possa dialogar com o passado na formulação de ideias sobre o país, cada movimento surge em diferentes contextos e se exprime de acordo com sua época.

Klaxon

Converse com os estudantes sobre a capa da revista *Klaxon*, em que foram usadas apenas letras e duas cores: preto e vermelho. As letras foram usadas como elementos visuais dentro da composição, com variação dos pesos (mais grossas e mais finas), do tamanho, da cor e da forma. A cor vermelha dá destaque à letra A e ao número 1; as demais letras estão em preto. Além disso, a legibilidade do texto não é óbvia e obriga-nos a experimentar diferentes leituras. No projeto gráfico, a forma visual é privilegiada.

Comente com os estudantes que, mesmo nos dias de hoje, as revistas têm sido usadas como meio de comunicação de movimentos culturais. Muitas revistas de cultura, artes visuais, arquitetura, literatura e música ainda são editadas no Brasil e no mundo. Além disso, nelas, as universidades publicam artigos acadêmicos, e as produções intelectuais e científicas mais recentes são divulgadas. Contudo, a maioria dessas revistas atualmente existe em formato digital, com o objetivo de alcançar um público maior.

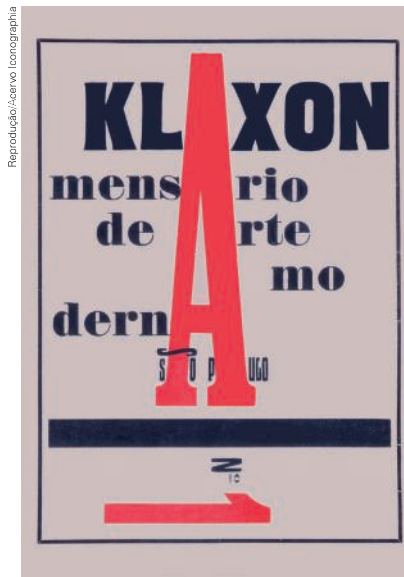
Marcha contra a Guitarra Elétrica

Durante a ditadura militar, a resistência ao regime expressou-se na música popular por meio das canções de protesto, que ganharam força nos festivais de canção promovidos por emissoras de televisão, no Rio de Janeiro e em São Paulo. Uma imagem recorrente nas canções desse estilo era a do “dia que virá” – uma idealização do

Hora da troca.

Modos de difundir ideias estéticas

Os movimentos artísticos não acontecem de forma descontextualizada. Eles se relacionam com o espaço e a época em que ocorrem. Usando diferentes meios de comunicação e linguagem, alguns artistas se ocupam em difundir para a sociedade as ideias estéticas dos movimentos culturais de que participam.



Publicar uma revista foi a forma encontrada pelos artistas que participaram da Semana de Arte Moderna para continuar divulgando suas ideias. A revista *Klaxon* tinha um editorial coletivo do qual faziam parte Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral. Nela, foram publicados poemas de escritores brasileiros, como Manuel Bandeira (1886-1968), ensaios críticos de pensadores, como Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982), e as pioneiras críticas cinematográficas de Mário de Andrade. Embora tenha sido publicada por menos de um ano, *Klaxon* tornou-se um marco nas artes gráficas brasileiras. A capa do primeiro número mostra a originalidade de seu *design* gráfico para época.

Primeiro número da revista *Klaxon*, que circulou em São Paulo de maio de 1922 a janeiro de 1923.

Em 1967, artistas liderados pela cantora Elis Regina (1945-1982) participaram da Marcha contra a Guitarra Elétrica, cujo objetivo era defender a cultura nacional. Na década de 1960, eles acusavam o mercado musical de dar muito espaço à cultura estadunidense e descaracterizar a música brasileira. A música estrangeira tomava as rádios tornando o mercado muito competitivo, e a guitarra elétrica era o símbolo dessa tendência. O *slogan* do movimento era “defender o que é nosso” e dele participaram artistas importantes da MPB, como Jair Rodrigues (1939-2014), Zé Ketí (1921-1999), Geraldo Vandré (1935), Edu Lobo (1943) e também Gilberto Gil. Anos mais tarde, a produção de vários desses artistas, incluindo Gilberto Gil, incorporou a guitarra elétrica adaptando a linguagem desse instrumento para a música nacional. Hoje, a marcha simboliza o ambiente efervescente e contraditório que fez eclodir a música tropicalista.



Marcha contra a Guitarra Elétrica, em 17 de julho de 1967, São Paulo (SP).

78

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

amanhã como metáfora de tempos melhores do que os vividos na época. O período também foi marcado pelo acirramento das críticas à influência da cultura estadunidense na música brasileira. Foi nesse contexto que ocorreu a Marcha contra a Guitarra Elétrica. Um dos alvos das críticas dos músicos nacionalistas era a jovem guarda, cujos principais representantes eram Roberto Carlos (1941) e Erasmo Carlos (1941). As principais críticas a eles eram as letras das canções e o uso da estética do *rock* internacional. Com isso, intelectuais, artistas e estudantes mais radicais consideravam a jovem guarda uma expressão cultural a serviço do governo militar e um símbolo do “imperialismo ianque”.

Assim, vivia-se um momento de polarização entre cultura nacional e cultura internacional, arte engajada e arte alienada, o que gerava um clima de tensão na música popular brasileira. Era esse ambiente que fazia ferver o público dos grandes festivais de canção e dos programas televisivos musicais, como Jovem Guarda e O Fino da Bossa, ambos lançados em 1965.

Observe com os estudantes que, assim como a Marcha contra a Guitarra Elétrica surgiu em um contexto político cultural específico, as manifestações e passeatas atuais ao redor do mundo também estão atravessadas por motivações políticas e culturais.

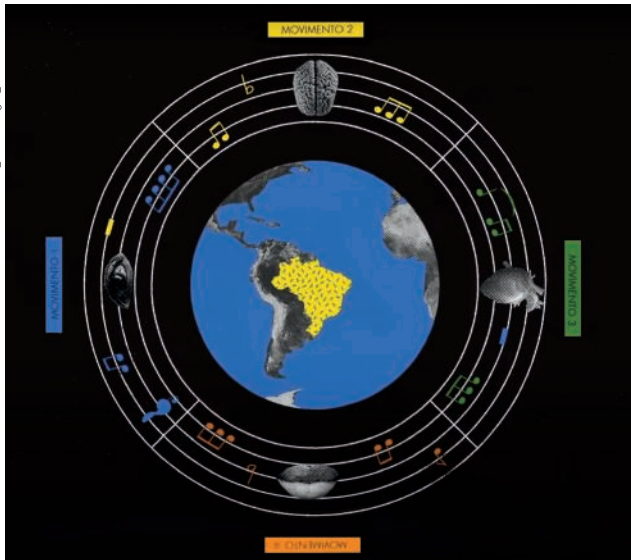


Imagem capturada do teaser de anúncio da série "AmarElo Prisma - Movimento".

Além do documentário e do álbum musical *AmarElo*, Emicida lançou, em 2020, uma série de vídeos e *podcasts* intitulada "AmarElo Prisma - Movimento". O artista definiu o movimento como um guia de sobrevivência apoiado em quatro conceitos para orientar a vida pessoal, em nossa comunidade e no planeta: paz, clareza, compaixão e coragem. Por meio de animações e depoimentos, Emicida propõe nas redes digitais debates em torno de questões estéticas e éticas relevantes para a sociedade atual.

Converse com os colegas e o professor sobre as iniciativas que foram apresentadas e como elas se relacionam com as tendências artísticas que conhecemos ao longo do capítulo. O roteiro de questões a seguir pode ajudá-lo a refletir sobre o assunto.

- Em sua opinião, por que os artistas modernistas escolheram produzir uma revista para comentar e divulgar seus trabalhos? Eles não poderiam usar os jornais da época?
- As revistas ainda são usadas para difundir ideias ligadas à cultura?
- Você acha que hoje em dia uma marcha contra a guitarra elétrica teria muita adesão? Justifique sua resposta.
- Há hoje em dia protestos, passeatas e marchas relacionados a questões culturais? Quais são as demandas das manifestações públicas no Brasil e no mundo?
- Você conhece alguma tendência musical estrangeira que, em sua opinião, está muito presente na mídia brasileira atualmente?
- Você acha que Emicida poderia ter escolhido outra mídia para lançar seu movimento?
- Qual é a melhor linguagem para difundir ideias sobre cultura atualmente?

AmarElo Prisma - Movimento

Converse com os estudantes sobre o projeto "AmarElo Prisma - Movimento", de Emicida. Verifique se alguém da turma já conhecia algum desses vídeos. Você pode escolher um deles para ver com os estudantes.

Comente que o álbum musical *AmarElo* tem seu título inspirado em um poema do poeta paranaense Paulo Leminski (1944-1989), no qual diz: "amar é um elo / entre o azul / e o amarelo". Investigue com os estudantes as razões que levaram Emicida a escolher esse título, que remete às palavras AMAR e ELO, e retome o fato de que o *rapper* se refere a seus vínculos e ancestralidades em suas letras. Nos vídeos do movimento, o artista busca difundir as ideias de desenvolvimento pessoal, fortalecimento das comunidades, desafios para o planeta Terra e a necessidade de manter a conexão com os valores ancestrais.

O material recebeu grande visibilidade nas redes, com mais de 100 mil visualizações de alguns vídeos. A esse respeito, comente com os estudantes que as redes digitais permitem o acesso das populações periféricas, de lugares distantes e de variados contextos.

Os vídeos têm pouco mais de 10 minutos e o *podcast* tem cerca de 90 minutos. A *playlist* completa está disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PL_N6VL1gm0aJ3z35lScHEkjlLh_24xk3A. Acesso em: 20 maio 2022.

Hoje existem tendências musicais estrangeiras que influenciam a cultura brasileira, principalmente de origem estadunidense, mas há, por exemplo, o *K-pop*, de origem coreana. Você pode comentar que, na atualidade, toda comunicação comercial e cultural circula nas redes sociais e plataformas de compartilhamento de conteúdo mais que em outros meios de comunicação como os jornais e o rádio.

A BNCC nesta seção

Os estudantes analisarão uma obra de artista brasileiro com objetivo de cultivar a percepção, o imaginário e a capacidade de simbolizar e conhecerão e examinarão elementos da instalação, além de questões teóricas a respeito da crítica musical (EF69AR01, EF69AR05, EF69AR08, EF69AR19). Também vão explorar e analisar criticamente diferentes meios culturais de circulação de música (EF69AR17) e reconhecer o papel de músicos brasileiros que contribuíram para a concepção de novas formas musicais (EF69AR18).

Instalação

Em *Tropicália: o grande penetrável*, Hélio Oiticica entrelaça o samba, a arquitetura orgânica das favelas cariocas e a espontaneidade anônima da formação dos centros urbanos, com suas ruas inacabadas, terrenos baldios e outros espaços surpreendentes. Ele constrói um espaço de vivência que deve ser penetrado e experimentado pelo espectador.

Ao entrar na obra, o público pisa ora na areia, ora em pedrinhas. O ambiente também é composto de estruturas fechadas feitas de madeira e tecido, que funcionam como uma espécie de labirinto. Ao final desse labirinto, está instalada uma televisão que, constantemente ligada, chama a atenção do espectador. *Tropicália* é uma resposta afirmativa do artista para a possibilidade de uma linguagem brasileira, tanto plástica quanto conceitual, pois propõe uma nova forma de expressão, da arte para ser vivenciada, uma arte ambiental, espacial.

Como se pode perceber na obra de Oiticica, uma instalação pode se valer de diversos recursos. Atualmente, a forte ênfase no papel do som, a *sound art* (arte sonora), tem ganhado espaço. Esse som é manipulado no limite entre a música e o ruído, às vezes brincando mesmo com a fisicalidade do som, por meio de caixas de som espalhadas no espaço. O avanço da tecnologia no campo de *design* de som tem permitido aos artistas explorar cada vez mais a relação entre som e espaço.

Teoria e técnica

Instalação

Quando Hélio Oiticica, no final da década de 1960, construiu suas primeiras obras penetráveis, chamou esses espaços de **arte ambiental**. O artista foi um dos responsáveis por inventar essa forma mais ampla de expressão visual, que rompeu com as categorias de pintura e escultura ultrapassando a dimensão visual.

Em uma instalação, tudo o que compõe o espaço contribui para sensibilizar o espectador. O som, o cheiro, a luz e as sensações mais sutis, como aconchego ou desorientação, podem ser previstos minuciosamente nos arranjos propostos pelos artistas.

As instalações têm infinitas possibilidades. Algumas podem ser feitas ao ar livre, em grandes dimensões; outras podem ocupar pequenas salas em museus. Há artistas que elaboram instalações pela acumulação de itens, colecionando objetos que são expostos em arranjos complexos; outros propõem instalações constituídas de projeções de vídeo e luzes ou mesmo usando apenas caixas de som que, por meio de ruídos ou relatos, constroem um ambiente sonoro.

As instalações também são uma maneira de evitar que uma obra de arte se torne uma mercadoria vendável. Ao intervir em todas as dimensões de um espaço, o artista pode transformar sua obra em um acontecimento único.

Hélio Oiticica, *Tropicália: o grande penetrável*, 1967.



Keiji Kobayashi/Projeto Hélio Oiticica

80

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Hélio Oiticica

Considerado um dos mais importantes artistas brasileiros, suas obras e instalações são apresentadas em museus de arte moderna e contemporânea em vários países. Começou a estudar pintura com Ivan Serpa (1923-1973), em 1954, no Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro. Em meados da década de 1950, participou do Grupo Frente, que criticava o rigor da pintura concreta brasileira. Os artistas desse grupo, como Lygia Clark (1920-1988), Lygia Pape (1927-2004) e o próprio Oiticica, se interessavam por pensar a relação da arte com o espaço-tempo, colocando em questão a própria ideia de objeto de arte e voltando-se para a experiência. Para Oiticica, isso significou o abandono do quadro e a busca por criações tridimensionais, com as quais o público pudesse interagir. Criou para isso bóides, capas, estandartes, tendas e penetráveis. Viveu em Nova York, Estados Unidos, entre 1970 e 1978, como bolsista da Fundação Guggenheim.

Pensar a arte

Há pessoas que não são artistas, mas se dedicam ao estudo da arte: os historiadores e críticos de arte.

O historiador da arte é um pesquisador e estudioso das manifestações artísticas. Muitas vezes, escolhe um período da História para se aprofundar e levanta documentos de época, como jornais e fotografias, em busca de elementos que ajudem a compreender melhor determinada obra ou artista.

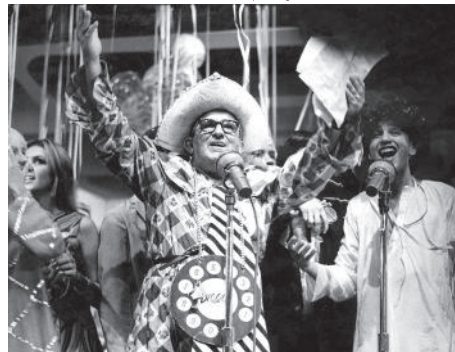
O crítico, por sua vez, é também um estudioso, mas tem um ponto de vista privilegiado para compreender o que se passa no mundo da arte, uma vez que convive com a cena artística e costuma problematizar obras, artista e sociedade. Com suas análises, pode chamar a atenção para algo novo em um trabalho, que, por vezes, nem mesmo o artista tinha percebido. Em geral, esse profissional escreve para a imprensa artigos nos quais elogia ou recomenda exposições, peças, *shows*, discos ou aponta os pontos fracos de uma obra. Desse modo, alguns críticos se tornam bem conhecidos. Às vezes, cabe ao crítico traduzir em palavras, para o público em geral, o que os artistas propõem em linguagem visual, musical ou corporal.

Os papéis desses dois profissionais por vezes se misturam com o de curador ou produtor artístico. Um historiador e pesquisador pode trabalhar como curador ou crítico de arte, por exemplo.

Conheça um pouco o trabalho do historiador de arte, pela leitura do trecho de um texto escrito por Santuza Cambraia Naves (1952-2012) e Frederico Coelho (1974) sobre a Tropicália.

[...] Em vez do nacionalismo, [a tropicália] sugeria pensar a cultura local em diálogo permanente com a cultura universal; em vez de algo impalpável tratado como popular, lidar com a realidade concreta das massas urbanas e de seus meios de comunicação. Propunha, enfim, a contaminação do cenário popular pelo *show business*, associando a guitarra do *rock* de Jimi Hendrix e dos Beatles ao berimbau da capoeira e à sanfona de Luiz Gonzaga. E, heresia das heresias para a crítica cultural da época, apresentar-se no Programa do Chacrinha, um ícone popular da televisão e do mau gosto. Pouco menos de quarenta anos antes, o poeta Oswald de Andrade, num tom muito semelhante, havia escrito o Manifesto Antropófago. Nele, Oswald propunha uma experiência de contaminação com as culturas que nos cercam, o que condiz com a estética e a prática tropicalistas.

NAVES, Santuza Cambraia; COELHO, Frederico Oliveira. Os olhos cheios de cores. In: FIGUEIREDO, Luciano (org.). *Festas e batuques do Brasil*. Rio de Janeiro: Sabin, 2009. p. 74.



O apresentador pernambucano José Abelardo Barbosa de Medeiros, o Chacrinha, recebendo Caetano Veloso em seu programa de auditório, em 1968.

Arquivo/Agência O Globo

Pensar a arte

O texto aborda o papel do pensador da cultura, que pode ser assumido por um artista ativo, como era Oswald de Andrade e como é Caetano Veloso, mas que, na maioria das vezes, é assumido por um historiador ou pesquisador de determinada área. É o caso da socióloga e pesquisadora na área de música Santuza Cambraia Neves (1952-2012) e de Frederico Coelho (1974), historiador e pesquisador na área de literatura.

Sugira aos estudantes que procurem saber em que consistia o programa de Abelardo Barbosa, o Chacrinha. O apresentador começou sua carreira no rádio e mais tarde comandou um programa de auditório apresentado aos domingos na televisão, no qual contava com a participação de artistas da cena musical e de calouros. O figurino do apresentador também era uma das atrações do programa.

Para ampliar o conhecimento

· MENDONÇA FILHO, Kleber. *Crítico*. Brasil: CinemaScopio e Link Digital. 2008, 76 min.

Neste documentário, o cineasta pernambucano entrevista cerca de setenta críticos e cineastas no Brasil e no exterior, e propõe uma reflexão sobre o cinema com base no conflito entre o criador e o crítico.

A BNCC nesta seção

Os estudantes vão experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação no processo de criação de uma instalação, ressignificando espaços da escola e fora dela no âmbito da arte (EF69AR05, EF69AR06, EF69AR20, EF69AR35) e dialogar com o tema da memória buscando construir um repertório imagético e sensível na criação de uma instalação (EF69AR07). Ao trabalhar o desenvolvimento de uma crítica musical, eles partirão da apreciação musical para reconhecer timbres e características de instrumentos musicais diversos (EF69AR21), bem como terão a oportunidade de analisar criticamente as funções da música em seus diferentes contextos de produção (EF69AR16).

Instalação e memória

Nesta atividade, os estudantes vão experimentar um trabalho de resgate de memória. É comum que adolescentes gostem de olhar imagens e conversar sobre a primeira infância. O processo de transformar significados simbólicos através do tempo faz parte da cultura humana. No campo da arte, os artistas estão sempre atribuindo novos valores ou apenas atualizando certas obras, a partir de visões de mundo contemporâneas.

No entanto, é possível que haja estudantes que não queiram expor suas memórias. Nesse caso, você pode orientá-los a formar duplas para realizar o trabalho, deixando claro que um dos integrantes não vai realizar o resgate afetivo de sua história, mas, sim, colaborar com o trabalho do colega.

Incentive os estudantes a buscar a construção de um ambiente de recordações afetivas. Elementos, como comidas, cheiros e danças, também podem ser usados na apresentação dos trabalhos. Para incentivá-los nesse sentido, você pode fazer alguns questionamentos, como: Qual é sua primeira recordação da infância? Essa lembrança está relacionada a que universo sensível: imagem, som, cheiro ou gosto? Que sentimentos você tem a respeito de seus primeiros anos de vida? Que dispositivos você usaria para expressá-los?

Antes de propor a atividade, é importante determinar um espaço na escola para a realização das instalações. Verifique se há a possibilidade de usarem um espaço de circulação, como o corredor, ou um espaço externo da escola, como o pátio ou a quadra, de esportes, para as instalações. Se

Instalação e memória

Agora você vai criar com seus colegas instalações sobre memória.

- 1 Os itens a seguir, separados por temas, são exemplos de materiais que podem ser usados para compor as instalações. Escolha um deles ou defina outros materiais com que deseja trabalhar.
 - **Objetos de família:** objetos antigos de sua casa ou da casa de parentes mais velhos podem ser um ponto de partida. Podem ser reunidos em caixas ou painéis, distribuídos em um ambiente ou transformados na matéria-prima de uma escultura, por exemplo.
 - **Fotografias antigas:** fotografias antigas da família. Podem ser organizadas segundo características estéticas ou afetivas. As fotografias podem ser reproduzidas, ampliadas, retrabalhadas, duplicadas, recortadas, escaneadas, pintadas e sobrepostas. Se o trabalho for digital, pode ser projetado em uma parede ou nos corpos dos espectadores.
 - **Histórias narradas:** entrevistas com os avós ou parentes mais velhos sobre fatos marcantes ou histórias que mudaram a vida da família. Pode-se focar o depoimento de uma só pessoa ou incluir trechos de entrevistas de mais de uma pessoa sobre o mesmo fato.
 - **Sons do passado:** as músicas de outras gerações estão vinculadas à memória e à ancestralidade. Uma maneira de explorar esse tipo de material é perguntar aos parentes mais velhos quais músicas marcaram a vida deles e que sons consideram inesquecíveis. A instalação pode conter entrevistas, as próprias músicas e trechos de letras ou palavras.
- 2 Com a ajuda do professor, escolha um local para a instalação. Observe-o e reflita sobre o modo como esse espaço pode interagir com seu trabalho. Fotografe o espaço e faça um estudo da escala dos objetos, desenhando sobre a fotografia.
- 3 Faça um levantamento dos objetos, das fotografias, das histórias ou músicas familiares. Verifique se há algo interessante para ser destacado no trabalho e se é possível ampliar um único elemento, de modo que ocupe espaço físico e sonoro. Por exemplo: fazer um caminho para ser percorrido; deixar um depoimento gravado disponível para ser ouvido; preparar um painel com letras de canções e depoimentos; projetar fotografias acompanhadas de palavras.
- 4 Estabeleça os critérios de organização dos elementos da instalação. No dia combinado, monte seu trabalho. Visite as instalações dos colegas e convide a turma para conhecer a sua.

Além de definir os objetos que vão fazer parte da instalação, organize as ferramentas de que vai precisar.

Ao final da atividade, converse com os colegas e o professor seguindo este roteiro.

- Quais instalações conseguiram promover uma imersão para o espectador?
- Como as instalações se relacionaram com o espaço ocupado?
- Quais foram os elementos mais usados: imagens, objetos ou sons?
- Quais elementos das instalações foram mais efetivos para a proposta para reviver o passado?

Registre e guarde na pasta digital de Arte/Ancestralidade.

houver apenas uma sala disponível, você pode fazer uma divisão com giz no chão demarcando os espaços de cada dupla. Para que os espaços não fiquem muito pequenos, você pode sugerir que o trabalho seja feito em trios.

Lembre os estudantes da possibilidade de pendurar objetos no teto, nas janelas, nas árvores ou de usar o chão. Para a confecção das obras, leve materiais baratos e simples que possam ajudar os grupos no trabalho. No dia da montagem das instalações, disponibilize ferramentas para auxiliar os estudantes, como grameador, barbante, fio de náilon, arame, ganchos e prendedores.

Crítica de música para revista

Agora, você vai escolher uma música e escrever uma crítica sobre ela. Os textos elaborados pela turma podem ser reunidos depois em uma revista impressa ou digital.

- 1 Escolha uma música para ser o tema da crítica. Pode ser uma música que você conhece e aprecia ou uma de que não goste.
- 2 Faça um levantamento aprofundado antes de começar a escrever.
 - Estude a história do compositor e do intérprete, e dos músicos que compõem a banda, além do contexto em que a música foi concebida.
 - Leia a letra da música, se houver. Depois, ouça tentando distinguir os instrumentos utilizados. Faça uma breve pesquisa na internet em busca dos créditos da música, isto é, a lista de pessoas que participaram de sua gravação e produção.
 - Procure analisar como os elementos que fazem parte da música (instrumentos, letra, voz) ajudam a compor seu sentido e o que despertam no ouvinte.
- 3 Para começar o texto, descreva o trabalho escolhido e explique brevemente seu contexto: quem o fez, em que época e com que intenção.
- 4 Então, defenda seu ponto de vista sobre o trabalho e esclareça as razões que o levam a gostar ou não da obra.
- 5 Revise o texto e faça as correções necessárias. Em seguida, reúna-se com um colega para trocar ideias sobre os textos. Peça a ele que leia sua crítica e faça a leitura do trabalho dele. Depois, pergunte a ele se o texto está claro e se tem sugestões de modificação. Comente o texto do colega também.
- 6 Faça as alterações que julgar pertinentes e escolha uma imagem para ilustrar o texto.
- 7 Com os colegas, reúna todas as críticas produzidas em uma revista, que pode ser impressa ou digital.

Terminada a atividade, converse com os colegas e o professor seguindo o roteiro.

- Como foi se aprofundar no contexto de criação de uma música?
- A pesquisa fez você mudar de opinião sobre a obra musical?
- Você acha mais fácil escrever sobre algo de que gosta ou de que não gosta?
- Apareceram opiniões contraditórias sobre a mesma música na turma?

Registre e guarde na pasta digital de Arte/Ancestralidade.

- Ao conversar com o colega sobre os textos, faça perguntas sobre os pontos que não ficaram claros para você e procure fazer as sugestões de modo objetivo e respeitoso.
- Ouça com atenção as sugestões do colega e pense em como elas podem melhorar seu texto.

Crítica de música para revista

Converse com os estudantes sobre o papel do crítico de arte, profissional que deve dominar a linguagem escrita. Ele, em geral, tem grande interesse também por outras linguagens artísticas e deve ser arguto para perceber, compreender e expor as qualidades e os problemas de uma obra.

Para a realização da atividade, sugira a eles que escolham preferencialmente músicas que já tenham ouvido em *shows* a que assistiram ao vivo. Caso julgue necessário, para evitar que simplesmente escrevam algo elogioso sobre uma obra de que gostem, ou que critiquem algo de que não gostem, indique músicas que eles não conheçam. Converse com os estudantes reforçando que as críticas não devem se restringir a opiniões ou se basear em gosto pessoal; é essencial deixar claro que a crítica deve ser fundamentada em argumentos.

Busque trabalhar em conjunto com o professor de Língua Portuguesa para que ele oriente os estudantes na estrutura do texto.

Para finalizar, escolha dois textos para leitura na sala de aula. Em seguida, combine com os estudantes a confecção da revista ou de um *blog* reunindo todas as resenhas e as imagens das capas das obras em que estão as músicas que as motivaram.

O objetivo deste capítulo é aproximar os estudantes da *performance*, forma de manifestação artística que, assim como a dança e o teatro, é uma das chamadas “artes do corpo”. Nessa expressão, o corpo não é somente um meio para a representação de uma ideia externa, mas é, ele próprio, a arte. A *performance* pode envolver todas as linguagens artísticas e é sempre nova, isto é, atualiza-se a cada vez que é encenada.

Por meio de uma seleção de artistas do Brasil e de outros países, é apresentado neste capítulo um panorama das possibilidades expressivas da *performance*, que pode tomar forma em fotografias, filmes, ações coletivas e individuais, objetos, instalações, propostas de interação entre pessoas, etc. Também são trabalhadas as relações da *performance* com o cotidiano, com ênfase nas celebrações, na política e nos limites da relação entre o artista e o público.

Competências da BNCC neste capítulo

- Gerais – 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9 e 10.
- Específicas de Linguagens – 1, 2, 3, 4 e 5.
- Específicas de Arte – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

Habilidades da BNCC neste capítulo

- Artes visuais: Contextos e práticas (EF69AR01, EF69AR03) | Elementos da linguagem (EF69AR04) | Materialidades (EF69AR05) | Processos de criação (EF69AR06, EF69AR07).
- Dança: Contextos e práticas (EF69AR09) | Elementos da linguagem (EF69AR10, EF69AR11) | Processos de criação (EF69AR12, EF69AR13, EF69AR14, EF69AR15).
- Artes integradas: Contextos e práticas (EF69AR31) | Matrizes estéticas e culturais (EF69AR33) | Arte e tecnologia (EF69AR35).

A *performance* *Árvores*, de Clarice Lima, é uma ação questionadora que inverte situações cotidianas, discutindo o fluxo contínuo de pessoas nos espaços urbanos. Nela, pessoas ficam paradas de cabeça para baixo, como árvores, até o corpo não aguentar mais e cair. Se possível, assista a uma filmagem da encenação da *performance* em São Paulo (SP), em 2010, disponível em: <https://vimeo.com/128689926>. Acesso em: 27 abr. 2022.

4 PERFORMANCE

Guto Muniz/Arquivo do fotógrafo



Clarice Lima, *Árvores*, Belo Horizonte (MG), 2012. (*Performance*.)

Clarice Lima

Nascida em 1983, é bailarina e coreógrafa cearense. Estudou no Colégio de Dança do Ceará e na Universidade Folkwang de Artes, em Essen, na Alemanha. É formada em Dança pelo Modern Theater Dance, em Amsterdã, Países Baixos. Vive em São Paulo (SP), e seus trabalhos transitam entre as linguagens da dança, da *performance* e das artes visuais. Participou de mostras e festivais nacionais e internacionais, como a Bienal Internacional de Dança do Ceará; o Festival City of Woman, na Eslovênia; o *Performance Festival*, na Grécia; e o DNA, na Espanha. Foi contemplada com o prêmio Funarte de Dança Klaus Vianna, na categoria “circulação”, com os trabalhos *Árvores* (2011) e *Intérpretes em crise* (2014).

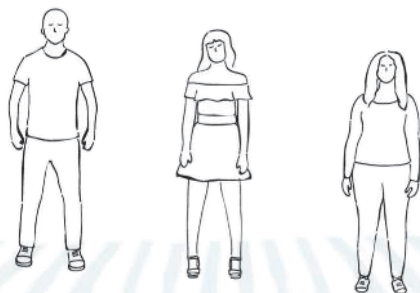
Aprender com os sentidos

Nesta atividade, você vai ampliar a percepção de seu corpo na posição em pé.

- 1 Posicione-se em pé, com os pés paralelos e bem apoiados. Certifique-se de que está confortável e em uma situação de equilíbrio. Permaneça nessa posição com o mínimo de tensão e acompanhe o movimento de sua respiração por, pelo menos, cinco ciclos respiratórios.



Ilustrações: Joana Resek/Arquivo da Editora



- 2 Após esse tempo, feche os olhos e observe se seu equilíbrio muda. Há mudança no apoio dos pés? Sua respiração fica diferente?

- 3 Ainda de olhos fechados, tente tirar um pé do chão e ficar apoiado apenas no outro por alguns segundos. Desça esse pé devagar, deixe-o bem apoiado e, em seguida, eleve o outro pé.



- 4 Volte a se posicionar com os dois pés no chão e paralelos, abra os olhos e observe: Como estão seu equilíbrio e sua respiração agora? Você percebe alguma diferença em relação a quando estava de olhos fechados? Como foi se apoiar em um único pé e de olhos fechados? Você sentiu alguma dificuldade nesta atividade?

APRENDER COM OS SENTIDOS

O objetivo desta atividade é que os estudantes ampliem a percepção do próprio corpo por meio da relação entre equilíbrio e desequilíbrio. Fechar os olhos desafia a manutenção do equilíbrio e ativa neles uma percepção mais aguçada do corpo.

Ao realizar a atividade, escolha um local da escola com bastante área livre, como o pátio ou a quadra de esportes. Os estudantes precisam ter espaço para fazer os movimentos sem esbarrar uns nos outros. Se for necessário usar a sala de aula, prepare o espaço afastando mesas e cadeiras com a ajuda da turma.

O ideal é que os estudantes retirem os sapatos; mas, se não for possível, a atividade pode ser realizada com eles calçados.

Para iniciar, peça aos estudantes que fiquem em silêncio. Lembre-se de orientá-los a entrar em contato com a própria respiração. Isso vai ajudá-los a voltar a atenção para os movimentos internos do corpo e aumentar a concentração.

Durante a conversa que encerra a atividade, acolha as impressões de cada um sobre a experiência e reforce a importância de investigar movimentos e ações, conscientizando-se das potencialidades do próprio corpo.

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão apreciar e analisar artes visuais contemporâneas por meio de obras de artistas brasileiros, de modo a ampliar a experiência com diferentes práticas artístico-visuais (EF69AR01). Além disso, vão experimentar e examinar diferentes formas de expressão artística (*performance*) (EF69AR05), bem como aprender movimentos que serão fonte para construção de repertórios (EF69AR12). Com isso, poderão relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31).

Para iniciar uma conversa sobre o tema, oriente a turma a observar as imagens da *performance* *Árvore*, de Clarice Lima, e da *performance* realizada por crianças e jovens como alerta para os riscos das mudanças climáticas. Peça a eles que descrevam as imagens e pergunte se elas causam algum estranhamento e por quê. Ajude-os a levantar hipóteses sobre as razões dos gestos escolhidos e solicite que as registrem para que, depois de explorar este capítulo, possam revê-las. Reforce as relações da *performance* com a vida social e cotidiana.

Ateliê de perguntas

1. Respostas pessoais. Incentive os estudantes a falar de suas experiências com arte como espectadores. É possível que, após estudarem esses primeiros textos e imagens, alguns se deem conta de que já participaram de uma *performance* ou assistiram a alguma e não sabiam ou não lembravam.
- 2 e 3. Respostas pessoais. Encoraje os estudantes a imaginar situações novas e reconhecer suas capacidades para responder a novos desafios. Estimule-os a justificar suas respostas.
4. Resposta pessoal. Na *performance* *Árvore*, as artistas estão apoiadas sobre a cabeça, o que requer um treinamento específico. Colocar-se em equilíbrio sobre um único pé, como na atividade proposta em **Aprender com os sentidos**, também solicita um engajamento corporal específico.
5. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes façam inferências sobre o assunto do capítulo com base no material trabalhado.

Aproximando do tema

Performance: arte e vida

Por meio da *performance* é possível explorar as fronteiras entre arte, vida e sociedade. Nelas, os artistas levam gestos e atos do cotidiano para museus e teatros e, para a rua, situações artísticas que são encontradas geralmente em museus e teatros. Por serem efêmeras, muitas vezes as intervenções são registradas em fotografias e vídeos. Por quebrar a rotina, chamam a atenção para temas urgentes e questionam as certezas da vida em sociedade.

As *performances* costumam reunir diversas linguagens artísticas, atraem o espectador a participar e transformam o modo como ele vê os lugares e as situações com os quais está habituado. Isso ocorre porque essa forma de arte busca dar visibilidade para aquilo que está no entorno da sociedade, mas que já não percebemos, e propõe uma mudança de ritmo ou uma pausa nas atividades diárias, favorecendo reflexões.



Chaline Thrasuap/Reuters/Fotoarena

Performance de jovens e crianças chamando a atenção para as mortes decorrentes das mudanças climáticas no Lumpini Park, em Bangcoc, Tailândia, 2019.

✗ Não escreva no livro.

Ateliê de perguntas

➡ Depois de observar a imagem de abertura, realizar a atividade e ler o texto, forme um grupo com alguns colegas e converse sobre as questões a seguir.

1. Você já presenciou ou realizou uma *performance*?
2. Se você precisasse chamar a atenção para sua presença em um espaço público, o que faria? Por quê?
3. Em sua opinião, usar o corpo, gestos e cartazes em uma ação coletiva pode chamar a atenção das pessoas para uma questão importante?
4. Você acha que é preciso trabalhar o corpo para poder realizar ações diferentes das do dia a dia?
5. Com base nas imagens e nos textos apresentados e na experimentação proposta, o que você imagina que será estudado neste capítulo?

Painel

O que é performance?

Neste **Painel**, você vai conhecer algumas *performances* que chamaram a atenção para debates políticos, sociais e culturais que costumam passar despercebidos no cotidiano.

Criados na década de 1960 pelo carioca Hélio Oiticica (1937-1980), os parangolés podem ser feitos de camadas de estandartes, bandeiras e capas coloridos, entre outros materiais. Para se tornarem objetos artísticos, eles devem ser vestidos pelo espectador. A obra não é a capa em si, mas a experiência de vesti-la e dançar.

A inspiração veio da vivência com sambistas da Estação Primeira de Mangueira, do Rio de Janeiro (RJ). Esse encontro fez Oiticica perceber que muitas de suas questões artísticas eram também políticas. Com isso, o artista começou a pensar a relação da arte com as pessoas e, por meio dela, enfrentar as segregações sociais e raciais.

Em 1965, Hélio levou integrantes da Mangueira para desfilarem com parangolés no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM Rio), mas a direção do museu impediu a entrada deles. Assim, do lado de fora do museu, os artistas realizaram uma das *performances* mais conhecidas da arte brasileira.

Você se considera questionador? Já desejou enfrentar as desigualdades? Em sua opinião, o que é mais questionador nessa obra de Oiticica?



Hélio Oiticica, *Parangolé P15 Capa 11 (Incorporo a revolta)*, Rio de Janeiro (RJ), 1967. (Performance. Técnica mista, série "Parangolés")
Vestido por Nildo, morador da comunidade da Mangueira.

EXPLORE

Neste vídeo, da mostra "Hélio Oiticica: a dança na minha experiência", no MAM Rio, em 2020-2021, você poderá ver algumas das obras do artista que foram expostas e aprender como ele idealizou os parangolés. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iaQBW7FitQE>. Acesso em: 27 abr. 2022.

87

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

PAINEL

O que é performance?

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão apreciar e analisar artes visuais contemporâneas por meio de obras de artistas brasileiros e estrangeiros, de modo a ampliar a experiência com diferentes práticas artístico-visuais (EF69AR01). Também vão examinar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (EF69AR03), experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (*performance*) (EF69AR05), bem como pesquisar e refletir sobre diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança (EF69AR09). Com isso, poderão relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31) e refletir sobre aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas (EF69AR33).

Incentive os estudantes a pensar em outros aspectos relacionados à situação ocasionada pela ação de Eleonora Fabião: O que uma roda de cadeiras vazias sugere? Por que a artista optou por trazer cadeiras de instituições diferentes, de setores da sociedade que muitas vezes não dialogam? O que significa sentar-se em uma cadeira?

Ao trabalhar a obra com a turma, busque relações entre a vida em sociedade, a arte e a ausência de diálogos e trocas. Solicite aos estudantes que reflitam sobre *nós aqui entre o céu e a terra* e levantem hipóteses em relação às intenções da artista com essa ação. Chame a atenção para o fato de que uma *performance* como essa afeta não apenas o público, mas surpreende e transforma o artista.

Eleonora Fabião

É atriz, *performer*, teórica da *performance* e professora da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nos anos 1990, atuou em grupos de pesquisa e experimentação teatral no Rio de Janeiro. Desde 2006, realiza peças e ações performáticas em centros culturais e no espaço público, além de lecionar e publicar livros em países como Brasil, Estados Unidos, Peru, México, Cuba, Colômbia, França, Noruega, Inglaterra e Alemanha.

Para ampliar o conhecimento

- FABIÃO, Eleonora. Conversa com Eleonora Fabião, por Luiz Camillo Osorio. Entrevista cedida a Luiz Camillo Osorio. *Instituto Pipa*, 16 mar. 2018. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/2018/03/conversa-com-eleonora-fabiao-por-luiz-camillo-osorio/>. Acesso em: 28 abr. 2022.
 - OSE, Elvira Dyangani (ed.). *34ª Bienal de São Paulo: Faz escuro mas eu canto*. Catálogo. São Paulo: Bienal de São Paulo, 2021. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/publicacoes/9907>. Acesso em: 28 abr. 2022.
 - FABIÃO, Eleonora; LEPECKI, André (org.). *Ações: Eleonora Fabião*. Rio de Janeiro: Tamanduá Arte, 2015.
- O livro reúne imagens e textos sobre diversas *performances* da artista realizadas no Brasil e no mundo.

Imagens: © Jaime Ascó/ Eleonora Fabião



Eleonora Fabião, *nós aqui, entre o céu e a terra*, São Paulo (SP), 2021. (*Performance*.)

A ação *nós aqui, entre o céu e a terra* foi realizada por Eleonora Fabião (1968) na 34ª Bienal Internacional de Arte de São Paulo, em 2021. Para ela, a artista utilizou 26 cadeiras, mesmo número de unidades federativas do Brasil. Cada cadeira foi emprestada de uma instituição pública da vizinhança do Parque Ibirapuera, em São Paulo (SP), como escolas, hospitais, assembleias, teatros, bibliotecas, clínicas e museus. Essas instituições, apesar de vizinhas, muitas vezes não têm relações estreitas nem dialogam entre si.

Na ação, as cadeiras saíram das instituições de origem em “revoada”, nas palavras da artista, atadas a varas de bambu de 3,4 metros e carregadas a pé até a sala da exposição da Bienal. Então, foram instaladas em uma sala onde os visitantes podiam se sentar nelas. Além das cadeiras, havia no espaço expositivo registros das *performances* “revoadas” e informações sobre as instituições doadoras. Ao final da exposição, as cadeiras foram entregues a outras instituições participantes, promovendo uma troca simbólica.

Eleonora Fabião diz criar seus trabalhos pensando em ações que “geram o mundo em que quero viver” e em ações que “impedem o desenvolvimento desse mundo”.

Ao reunir cadeiras de diferentes instituições públicas em uma sala de exposição, que efeito você acha que a *performance* causou? Como essa ação pode gerar um mundo em que se queira viver?



Imagens: Pedro Stephan/cervo do fotógrafo



Ronald Duarte, *Nimbo//Oxalá*, Rio de Janeiro (RJ), 2004. (Performance.)

Na performance *Nimbo//Oxalá*, de Ronald Duarte (1963), um grupo de pessoas aciona o jato de vários extintores de incêndio ao mesmo tempo, formando uma imensa nuvem que as envolve. A performance, que foi feita pela primeira vez em 2004, acontece em roda, ao som de atabaques e cantos sagrados, como uma espécie de ritual coletivo.

No candomblé e em outras religiões de matriz africana, Oxalá é o orixá criador, dono da paz e alheio a toda a violência. A névoa produzida representa o orixá pela nuvem e pela cor branca. Assim, o artista expressa a espiritualidade em seu trabalho, desenvolvendo um rito pacífico e de limpeza vital coletiva, como uma celebração de reconhecimento do valor da vida.

Você acha que esse ritual pode ser associado à limpeza? Por quê?

EXPLORE

Assista a uma filmagem da performance *Nimbo//Oxalá* feita pela artista e pesquisadora Analu Cunha, em 2014, no Parque Lage, Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: <https://vimeo.com/96524107>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Ronald Duarte desenvolve formas coletivas de atuação, propondo reflexões sobre a sociedade contemporânea. Ele mantém um diálogo com o candomblé, integrando em seu trabalho elementos simbólicos dessa religião, como o fogo, a nuvem e a água.

Em 2013, no Rio de Janeiro, Duarte realizou *Mar de amor* na praia de Ipanema. Junto com outros participantes, ele verteu um concentrado feito de beterraba na água do mar, que se tingiu de vermelho. Em *Nimbo//Oxalá*, o artista subverte a finalidade do extintor de incêndio, utilizando-o para produzir uma nuvem de fumaça, em vez de apagar um incêndio.

Ronald Duarte

Nascido em Barra Mansa (RJ), é mestre em História da Arte pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desde 2000, tem participado de diversas exposições no Brasil e em outros países. Em 2004, foi vencedor do Prêmio Funarte de Arte Contemporânea – Projéteis Funarte de Artes Visuais Rio de Janeiro e realizou pela primeira vez *Nimbo//Oxalá*. Em 2006, ganhou o Prêmio de Artes Plásticas Marcantonio Vilaça, com a série de vídeos “Guerra é Guerra”. Em 2010, participou como convidado da 29ª Bienal de São Paulo e da exposição “*Afro Modern: Journeys through the Black Atlantic*” na Tate Gallery, no Reino Unido. Em 2014, apresentou *Matadouro/Boiada de ouro*, no Neuen Berliner Kunstverein, em Berlim, na Alemanha.

Para ampliar o conhecimento

No site do Prêmio Pipa, há informações sobre Ronald Duarte e um vídeo em que o artista fala do que o motiva para a criação das performances. Disponível em: <https://www.premiopi.com/pag/ronald-duarte/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

A obra *Cruzar un muro* é um curta-metragem que performa a travessia de um grupo de pessoas em uma barca-repartição pública. Pela possibilidade de difusão que um filme possui, essa cena chega a um público maior do que aquele que estaria presente em uma *performance*. Converse com os estudantes sobre o caráter híbrido desse tipo de ação artística e sobre o que ela possibilita.

A obra evoca a incerteza do deslocamento vivenciado por quem busca refúgio fora de seu lugar de origem. A partir dela, converse com os estudantes sobre a condição dos refugiados. Fale sobre o impacto que determinados eventos naturais, sociais ou políticos, como conflitos armados, podem causar na vida de milhares e até milhões de pessoas, fazendo que se desloquem do lugar em que vivem.

Essas populações deixam suas casas e seus familiares em busca de melhores condições. Para isso, enfrentam muitas barreiras, algumas físicas, outras invisíveis. Ressalte que, ao abandonar seu local de origem, os refugiados algumas vezes renunciam a seu papel social, enfrentando desafios de sobrevivência em países cuja língua não dominam, onde muitas vezes não têm permissão para trabalhar e podem ser vítimas de preconceito.

O filme busca ressaltar a fragilidade de que essas pessoas são expostas ao atravessar as fronteiras de seu país. Ao assistir ao filme com os estudantes, chame a atenção deles para a instabilidade da balsa, que faz as pessoas que esperam balançarem.

Converse com os estudantes sobre como as correntes migratórias mudam constantemente e podem ter diversas motivações, como guerras, conflitos religiosos, mudanças climáticas e fome. No começo dos anos 2000, houve uma escalada de acontecimentos que levaram à instauração de uma grave crise humanitária no sul da Europa. Desde 2010, registrava-se o aumento da migração do norte da África para lá, com pessoas cruzando o mar Mediterrâneo em condições precárias. A gravidade da situação aumentou quando se somaram a isso os refugiados da guerra civil na Síria, que também buscavam abrigo na região. Posteriormente, em 2018, verificaram-se também deslocamentos em massa da América Central, especialmente de Honduras e da Guatemala, em direção aos Estados Unidos. No início de 2022, com a guerra na Ucrânia, ocorreu um movimento migratório acelerado e em grandes proporções de ucranianos para a Polônia e para diversos países europeus. Estima-se que, em decor-

Imagens: © Ramirez, Enrique/Ceasar/UTVRS, Brasil, 2022



Enrique Ramirez, *Cruzar un muro* [Atravessar um muro], Chile, 2013. (Filme.)

O artista chileno Enrique Ramirez (1979) realizou o filme *Cruzar un muro* [Atravessar um muro] em 2013. Ele se inspirou no artigo 13 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma que toda pessoa tem o direito de sair de qualquer país, inclusive o seu, e retornar. O cenário da obra é a sala de espera de uma repartição pública que trata de imigração flutuando sobre a água. A cena expressa a situação de muitos que deixam seu lugar de origem em busca de melhores condições de vida ou de refúgio em caso de guerra, emergências climáticas e violência.

O trabalho representa a crise humanitária que o planeta vive, aprofundada a partir da guerra na Síria, em 2011, que fez milhões de refugiados atravessarem o mar Mediterrâneo de forma precária, arriscando a própria vida. Em 2022, a guerra entre Rússia e Ucrânia intensificou ainda mais a crise, ao levar milhões de ucranianos, especialmente mulheres e crianças, a se refugiarem nos países vizinhos. Na obra, a sala de espera flutuando no oceano faz referência à transição e ao risco a que todos os que querem atravessar alguma fronteira são submetidos.

De que movimentos migratórios você já teve notícia? O que movia essas populações a deixar suas casas e sua história para trás?

EXPLORE

Assista ao filme *Cruzar un muro*, de Enrique Ramirez, 2013 (Chile, 2 min 29 s), em espanhol. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LZpUtlKQwZU>. Acesso em: 27 abr. 2022.

90

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

rência das mudanças climáticas, as ondas migratórias se intensifiquem ainda mais nos próximos anos.

Enrique Ramirez

Nascido em Santiago, Chile, trabalha com filme, vídeo, fotografia e instalação em obras que buscam reintroduzir o elemento humano nos cenários distópicos da contemporaneidade. Deslocamento, exílio e ancestralidade são temas abordados por meio de elementos contemplativos, como vastas paisagens, água e vento. É formado em Comunicação Audiovisual pelo Instituto de Artes y Comunicación Arcos (Chile) e é mestre em Arte Contemporânea e Novas Mídias pelo Studio National Des Arts Contemporains Le Fresnoy (França). Realizou mostras individuais, como “De latitudes en portrait”, na Galerie Jeune Création, em Paris (2013), e “Los durmientes”, no Palais de Tokyo, em Paris (2014).

Para ampliar o conhecimento

Assista à conversa com Enrique Ramirez sobre sua formação e obra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7JdF0ga4tTY>. Acesso em: 27 abr. 2022.



Grupo de congada na Festa de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, em Serro (MG), 2013.

Festas típicas de uma comunidade também são *performances*. No Carnaval e em festejos populares ou de culturas afro-brasileiras, o corpo é o foco. Música, dança e artes visuais se encontram e as pessoas participam em geral vestindo indumentárias e assumindo novos papéis, diferentes dos que ocupam no cotidiano. Nesses casos, a *performance* mantém uma tradição, com regras predefinidas.

Essas manifestações são consideradas uma forma de resistência por renovar culturas ameaçadas de desaparecer por causa da globalização, da urbanização ou do racismo e do preconceito.

Um exemplo é a congada, surgida entre os séculos XVII e XVIII entre os africanos escravizados no Brasil. As congadas envolvem temas da história dos povos africanos que se preservaram na oralidade e nas crenças cristãs, com a encenação da escolha e da coroação dos reis do Congo antes de uma missa em homenagem a algum santo católico.

Em sua opinião, por que reencenar manifestações como as congadas pode ser considerado um ato de resistência?

EXPLORE

No filme *Performance Afro: amostração*, de Zeca Ligério, 2016 (Brasil, 37 min), o pesquisador apresenta e discute um conjunto de *performances* de origem africana. Disponível em: <https://youtu.be/Px0wxKEZ8BA>. Acesso em: 28 abr. 2022.

91

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

A congada faz referência ao antigo Reino do Congo, atualmente Angola e República Democrática do Congo. No século XV, os portugueses fizeram contato com o reino, de onde levaram nos séculos seguintes um grande contingente de pessoas escravizadas. Nesse reino, existia um grande e poderoso soberano chamado *manikongo* [senhor do Congo], cuja memória sobreviveu entre os escravizados.

No Brasil, a congada reúne músicas e instrumentos de origem africana. As letras das canções fazem referência aos mitos católicos, mas também à memória da ancestralidade africana. Ressalte que o Reino do Congo foi cristianizado a partir de 1491 e que já contava nas primeiras

décadas do século XVI com diversos colégios eclesiais. D. Henrique Kinu a Mvemba (1495-1531), filho do *manikongo* Afonso I Mvemba a Nzinga (1456-1542), é considerado o primeiro bispo negro dos tempos modernos. Isso mostra como a devoção católica entre os afrodescendentes está relacionada à preservação da ancestralidade dessas populações.

Até hoje acontecem congadas em diferentes estados brasileiros, sobretudo em Minas Gerais, no mês de outubro, quando se homenageia Nossa Senhora do Rosário.

A partir da década de 1930, alguns estudiosos brasileiros passaram a pesquisar a diversidade das manifestações culturais de matrizes africanas no país. Durante

o Estado Novo (1937-1946), governado por Getúlio Vargas (1882-1954), essas manifestações passaram a ser consideradas matrizes da cultura brasileira, parte da identidade nacional. No entanto, só a partir dos anos 1960, com o impulso da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, é que o termo **afro** foi incorporado ao vocabulário dos brasileiros e a cultura negra de matriz africana conquistou maior visibilidade. No final do século XX e no início do século XXI, aprofundaram-se os estudos sobre as manifestações afrodescendentes no Brasil, que, em alguns casos, se tornaram patrimônios culturais, como é o caso da capoeira e do jongo.

As congadas são, em geral, realizadas por irmandades ou confrarias em diferentes partes do Brasil. Dependendo da época, reencenam não só a coroação dos reis do Congo, mas homenageiam santos católicos de devoção recorrente entre a população afrodescendente (por exemplo, Nossa Senhora do Rosário e São Benedito) e relembram eventos do passado (como a abolição da escravidão).

Devido à diáspora africana ter provocado uma hibridização descontinuada dessas manifestações nas Américas, o professor Zeca Ligério sugere que as culturas afro-americanas são como um grande quebra-cabeça cujas peças estão espalhadas pelo continente. Do ponto de vista do estudioso, cabe aos descendentes contemporâneos a tarefa de reunir essas peças.

Solicite aos estudantes que identifiquem — no bairro, na cidade ou no estado em que moram, ou no Brasil — algumas dessas *performances* de matriz africana.

Para ampliar o conhecimento

ALICE, Tania. Diluição das fronteiras entre linguagens artísticas: a *performance* como (r)evolução dos afetos. In: *Catálogo Palco giratório*: circuito nacional. Rio de Janeiro: Sesc; Departamento Nacional, 2013. p. 34-45.

O artigo aborda uma definição ampliada de *performance*, capaz de abranger diferentes manifestações culturais.

A BNCC nesta página

Nesta atividade, os estudantes vão pesquisar e analisar gestos e o movimento no cotidiano, abordando criticamente a dança e a *performance* contemporâneas (EF69AR10). Também vão examinar fatores que tornam o movimento e as ações cotidianas, como tempo, peso, fluência e a relação com o espaço e o público, fontes para construção de vocabulário em dança (EF69AR11, EF69AR12). Além disso, relacionarão as práticas artísticas à vida social (EF69AR31).

Para a realização desta atividade, retorne aos exemplos apresentados na seção e incentive os estudantes a identificar as estratégias adotadas pelos artistas em suas *performances*. Pode ser interessante dividir os exemplos por pequenos grupos para que cada um fique responsável por uma análise mais aprofundada de cada obra. A conversa sobre as obras apresentadas vai prepará-los para a atividade de campo. Defina com a turma por quantos dias farão essa experiência de observar o entorno. Ainda que seja interessante registrar em fotografia ou vídeo, alerte-os para que não fotografem ou filmem pessoas desconhecidas sem autorização. Por fim, promova um momento de partilha das observações e dos registros de modo a aprofundar as reflexões sobre a *performance*.

1. Respostas pessoais. Oriente os estudantes a justificar suas impressões e escolhas. Ajude-os a analisar os exemplos vistos e a identificar as características principais de cada um.
2. Respostas pessoais. Crie um ambiente de confiança na turma para que cada um possa manifestar seus incômodos. Acolha suas impressões e ajude-os a compreender o que os incomoda e por quê.
3. As ações da seção **Painel** se dão em espaços abertos e em espaços expositivos. O *Parangolé P15 Capa 11* e as congadas desfilam pelas ruas da cidade. Por sua vez, *Cruzar un muro* foi encenado sobre as águas para enfatizar a relação com as travessias de refugiados por mar. Já a *performance nós aqui entre o céu e a terra* usou tanto as ruas de São Paulo (SP) quanto uma sala de exposição. Por fim, *Nimbo//Oxalá* necessita de um espaço ao ar livre, que pode ser o pátio de museus ou praças.
4. e 5. Respostas pessoais. Aproveite o debate final para mostrar aos estudantes como pessoas diferentes observam aspectos diversos em um mesmo evento ou obra.

Refleta sobre as obras apresentadas no **Painel** e compartilhe opiniões com os colegas e o professor.

1. Qual das *performances* você achou mais interessante? Por quê?
2. Alguma delas o incomodou? Alguma fez você pensar em algo que nunca havia pensado?
3. Como cada uma das *performances* utiliza o espaço para propor questões?
4. Agora você vai observar o mundo como espectador. Para começar, separe um caderno ou algumas folhas de papel para tomar notas tendo em vista o roteiro a seguir.
 - a. Volte a cada um dos exemplos apresentados e busque identificar as estratégias adotadas pelos artistas para dar visibilidade a suas propostas. Para ajudar nessa análise, leve em consideração o uso que fazem do espaço, a escolha de figurinos e ambientação, a postura e os gestos adotados e o modo de interação com os espectadores, por exemplo. No caderno, anote suas observações.
 - b. Reúna-se com dois colegas e troque com eles suas observações. Eles identificaram as mesmas estratégias que você? Chamaram a atenção para aspectos que você não havia observado? No caderno, anote o resultado dessa conversa.
5. A próxima etapa da atividade não será realizada em sala de aula. Como você viu, há uma estreita relação entre *performance*, vida e cotidiano.
 - a. Munido do caderno, durante alguns dias você vai observar os ambientes em que circula fora da sala de aula, como o pátio da escola, a rua, os mercados e feiras, as áreas de lazer e o transporte público, buscando reconhecer modos de agir próximos do que você viu nas *performances*. Observe, por exemplo, as estratégias de um ambulante para anunciar seu produto na rua, os gestos e a postura de uma criança quando manifesta alegria ou contrariedade, grupos que interagem na rua.
 - b. Como você fez ao analisar os exemplos da seção, agora você vai registrar o que observou em relação aos gestos, usos do espaço, roupas e adereços utilizados pelas pessoas e grupos que chamaram sua atenção. Quando for possível, fotografe ou filme algumas dessas situações.
 - c. Ao final, partilhe suas anotações com os colegas e exponha suas imagens e relatos.
 - d. O que você descobriu com a atividade?

Não escreva no livro.

Procure realizar a atividade fora do ambiente escolar. Se não for possível, busque um espaço da escola que você não frequenta regularmente.

Conversa de artista

Eleonora Fabião

Em 2010, Eleonora Fabião realizou a ação *Piparada* em uma praça na cidade de Fortaleza (CE). A *performance* consistia em distribuir pipas e convidar as pessoas para as empinarem em sua companhia. Durante a execução, a artista foi interrompida, como relata no texto a seguir.

Um policial mandou me chamar. “Pois não, o senhor está me procurando?” “A senhora é a responsável por isso?” “Se eu sou responsável por isso?” “Sim, se é responsável.” “Se eu sou responsável?” “Sim, se a senhora é responsável!” “Sim, sou responsável e sou eu a responsável. Mas a esta altura acho que já é de todo mundo. O senhor quer uma pipa?” “É proibido fazer isso aqui.” “É proibido fazer exatamente o que aqui? É proibido empinar papagaio e dançar na praça?” “Sim.” “Sim? Mas por quê? Não estamos desrespeitando ou atrapalhando ninguém. Não estamos quebrando nada nem interrompendo passagem. Não há nenhum fio elétrico por perto. Estamos brincando. É sexta-feira, final de tarde, e está todo mundo alegre.” “Aqui não é lugar de alegria. É lugar de passagem rumo ao trabalho.” “A praça não é lugar de alegria? É lugar de passagem rumo ao trabalho?” “Exatamente.” “A praça toda?” “Você tem autorização?” “Se eu tenho autorização? Exatamente para quê? Para soltar pipas, dar pipas, dançar ou ficar alegre em todas as partes da praça?” Foi difícil acompanhar o raciocínio daquele policial. O que dizia não parecia fazer sentido. Pedi a ele que me desse dez minutos por gentileza e fui explicar a situação ao pessoal.

FABIÃO, Eleonora. In: FABIÃO, Eleonora; LEPECKI, André (org.). *Ações*: Eleonora Fabião. Rio de Janeiro: Tamanduá Arte, 2015.



Victor Furubon/Arquivo do fotógrafo

Eleonora Fabião, *Piparada*, Fortaleza (CE), 2010. (*Performance*.)

Após ler o relato de Eleonora Fabião, reflita e converse com os colegas.

- 1 Por que a ação proposta por Eleonora Fabião chamou a atenção do policial?
- 2 Você concorda com o modo como a artista respondeu ao policial?
- 3 Em sua opinião, por que não é permitido brincar, se alegrar e dançar nesse espaço público?

93

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

CONVERSA DE ARTISTA

Eleonora Fabião

A BNCC nesta seção

Os estudantes vão analisar gestos e o movimento cotidiano, abordando criticamente a dança e a *performance* contemporânea (EF69AR10). Também vão investigar brincadeiras usadas por artistas como referência para a criação de *performances* (EF69AR13) e examinar elementos, como o uso de espaços não convencionais para a apresentação de uma *performance* (EF69AR14). Por fim, vão discutir e problematizar estereótipos e preconceitos relacionados a experiências de *performances* coletivas no espaço público (EF69AR15).

O relato da artista ressalta o estranhamento que uma ação artística realizada em espaços públicos pode provocar, levando a situações como a necessidade de ter de interrompê-la. Ao usar a estratégia de responder ao policial fazendo outras perguntas que revelavam não haver boas razões para proibir a ação, que não parecia atrapalhar ou colocar em risco a praça e seus passantes, a artista questiona a visão corrente de que os espaços públicos são utilitários e seus usos não podem ser revistos.

Sugira aos estudantes que reflitam sobre a afirmação do policial: “Aqui [a praça] não é lugar de alegria. É lugar de passagem rumo ao trabalho”. Peça a eles que relatem experiências que viveram em praças.

1. Porque trazia para a praça uma atividade diferente das que lá ocorriam.
2. Resposta pessoal. Ajude os estudantes a perceber que a artista responde usando a estratégia de “devolver” a pergunta a seu interlocutor, mostrando a inconsistência de seus argumentos.
3. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a refletir sobre o assunto com base em experiências próprias ou vividas por familiares e amigos. É importante que desenvolvam uma argumentação coerente, oferecendo exemplos de situações, e se expressem com clareza para sustentar suas opiniões.

Para ampliar o conhecimento

Nesta publicação, é possível conhecer outras ações de Eleonora Fabião:

ARTE BRA *Eleonora Fabião*, organizada pela artista, por Luiza Mello e Marisa S. Mello, disponível em: https://www.colecaoarte-bra.com/_files/ugd/6e80d1_7b42ba-0d718042d183fcc4b58e7a1cc.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

A performance e os gestos de cada dia

A BNCC nesta seção

Os estudantes vão apreciar e analisar artes visuais contemporâneas de artistas brasileiros e estrangeiros (EF69AR01), refletir sobre situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram à linguagem performática (EF69AR03) e examinar diferentes performances (EF69AR05), explorar os elementos do movimento cotidiano abordando criticamente o desenvolvimento das formas da performance (EF69AR10), analisar aspectos históricos e sociais da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, performance) (EF69AR33) e manipular recursos digitais para acessar, apreciar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável (EF69AR35).

O foco desta seção é o estranhamento que pode ser provocado pelos gestos cotidianos no contexto de uma performance. Ajude os estudantes a acessar os registros das performances apresentadas nos links disponibilizados em cada exemplo.

Escovar os dentes para a câmera

Na obra de Lenora de Barros, o gesto de escovar os dentes foi focado e exageradamente ampliado, até que a espuma cobrisse todo o rosto da artista e se transformasse em máscara.

No cotidiano, as pessoas realizam diversas ações de modo automático, sem atentar para as diferentes etapas, movimentos e gestos, que se encadeiam para que cada uma delas ocorra. Proponha aos estudantes que reflitam sobre isso e que apresentem exemplos de outras ações similares à da obra de Lenora. Instigue-os a pensar sobre o estranhamento que a fragmentação de etapas de uma ação contínua pode causar. Nesse momento, o que se espera é que, provocados pela imagem, iniciem essas reflexões.

Lenora de Barros

Artista visual e poeta paulista, formou-se em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Na 17ª Bienal Internacional de São Paulo, expôs poemas visuais, realizados em videotexto. Em 1998, participou da 24ª Bienal Internacional de São Paulo com a instalação *A contribuição multimilionária de todos os erros*. Em 2000, realizou sua primeira mostra individual no Brasil, *O que que há de novo, de novo, pussyquete?*, na Galeria Millan, em São Paulo (SP). Em 2022, estava entre os cinco artistas brasileiros indicados para a Bienal de Veneza, na Itália.

Mundo ao redor

A performance e os gestos de cada dia

Muitos artistas que fazem performance exploram gestos e situações cotidianas. Os gestos que as pessoas realizam no dia a dia de modo quase automático, sem prestar atenção, quando são ampliados, feitos em outro ritmo ou deslocados de seus contextos e finalidades práticas, provocam estranhamento e convidam o público a parar, refletir e até interagir.



Lenora de Barros, *Homenagem a George Segal*, 1990, registro fotográfico de Ruy Teixeira. (Impressão jato de tinta sobre papel algodão, 150 cm x 110 cm. Galeria Millan, São Paulo, SP)

ESCOVAR OS DENTES PARA A CÂMERA

Nesta imagem, a artista paulista Lenora de Barros (1953) fragmenta o ato de escovar os dentes, até que seu rosto e corpo são cobertos pela espuma. A artista começa sua performance como um ato cotidiano e, a seguir, expande a ação para uma dimensão irreal, modificando-a totalmente. O nome da performance remete a George Segal (1924-2000), escultor estadunidense que elabora figuras humanas com acabamento branco como gesso. Dessa forma, a partir do gesto banal de escovar os dentes, a artista transforma a si mesma em uma obra de arte. No site do Museu de Arte Moderna de São Paulo, você encontra outras obras da artista. Disponível em: <https://mam.org.br/artista/barros-lenora-de/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

NO MUSEU COMO EM CASA

As performances da artista sérvia Marina Abramović (1946) trazem situações em que seu corpo ou sua vida íntima são expostos. Com isso, ela fica em uma posição vulnerável em relação ao espectador. Em *The House with the Ocean View* [A casa com vista para o oceano], a artista morou por doze dias em uma galeria em Nova York, nos Estados Unidos. Lá, recriou três cômodos de uma casa, sem nenhuma barreira que a protegesse do olhar do público. Bebendo somente água e sem comer nada, a performer explorou os limites do corpo e das emoções. O espectador, por sua vez, deixa de apenas contemplar a obra e é induzido a pensar em sua posição diante da fragilidade do outro. Assista ao vídeo (em inglês, sem legendas) do Instituto Marina Abramović sobre a performance: <https://www.youtube.com/watch?v=2J4J0oGuK30>. Acesso em: 28 abr. 2022.



Marina Abramović, *The House with the Ocean View* [A casa com vista para o oceano], Sean Kelly Gallery, Nova York, Estados Unidos, 2002. (Performance.)

No museu como em casa

É importante que os estudantes percebam os significados estéticos de sua ação e reflitam sobre a capacidade da performer de explorar os limites de sua existência, levando o público a compartilhar de seus sentimentos. Incentive-os a se colocar no lugar do outro para compreender como a artista faz isso.

Na obra *The House with the Ocean View*, que relembra a tragédia de 11 de setembro de 2001, a artista se inspirou no sentimento de vulnerabilidade que tomou conta da cidade naquele período. Você pode ouvir um depoimento de Abramović sobre a obra (em inglês, sem legendas) no site do MoMA, disponível em: <http://www.moma.org/explore/multimedia/audios/190/1996>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Marina Abramović

Nasceu em Belgrado, na Sérvia. Fez suas primeiras performances em 1970, quando estudava na Escola de Belas Artes de Belgrado. Em 1976, conheceu Ulay, que foi seu companheiro e parceiro de criação por doze anos. Em 1988, Abramović e Ulay ritualizaram o término de sua relação com a obra *The Lovers: The Great Wall Walk* [Os amantes: a caminhada pela Grande Muralha]. Desde então, Marina apresentou novas performances nos principais museus do mundo, como *A artista está presente* (2010).

TROCAS COTIDIANAS



Imagem: foto de performances Moiras, Grupos M e Opavivará!, 2008. Victor Bandeira/OPAVIVARA!

O GrupoUM e o Opavivará!, dois coletivos artísticos do Rio de Janeiro (RJ), iniciaram em 2008 a ação *Moitará*, em alusão a um ritual de troca realizado no Parque Indígena do Xingu, em Mato Grosso. Nesse ritual, os objetos trocados não têm somente valor material, mas também simbólico. Cada grupo, ciente do valor de sua cultura, troca suas riquezas com outros povos, estabelecendo relações solidárias em que as identidades são evidenciadas e valorizadas. Na ação dos coletivos, foi feita uma tiragem de novecentas moedas numeradas, que foram trocadas em um espírito semelhante ao do *moitará*. Cada moeda valia uma ação, uma sensação, um alimento, outro objeto ou algo não previsto. Por meio dessa ação, os artistas colocaram em questão o próprio valor das obras de arte no mundo. Saiba mais sobre os coletivos envolvidos na *performance*. Disponível em: <http://opavivara.com.br/p/mo/moitará/>. Acesso em: 29 jun. 2022.

GrupoUM e Opavivará!, *Moitará*, 2008. (*Performance*.)

Essas *performances* baseiam-se em acontecimentos, hábitos, gestos cotidianos, modos de entender e de se relacionar com o mundo e com as pessoas. Para conhecer mais sobre *performances*, responda às questões e faça as atividades a seguir.

- 1 O que faz um gesto banal, como escovar os dentes, transformar-se em uma expressão artística?
- 2 Você se lembra de outra *performance* estudada ao longo do Ensino Fundamental que se baseia em gestos cotidianos? Qual?
- 3 Que descobertas você já fez ao tentar realizar algo de modo diferente do habitual? Caso tenha vivenciado isso, diga como foi essa experiência.
- 4 Faça uma busca na internet por registros dessas *performances* ou por outros trabalhos desses artistas.
 - a. É um trabalho feito em grupo ou de modo individual?
 - b. Em que ano foi feito?
 - c. Onde ele foi realizado? O espaço era fechado ou aberto?
 - d. Ele foi apresentado em uma instituição ou foi feito de forma independente?
 - e. Além de seu corpo, o artista contou com outros recursos?
 - f. Como a ação foi documentada?
- 5 Depois, converse com os colegas sobre suas pesquisas e partilhe suas percepções com eles.

95

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Para ampliar o conhecimento

· *Espaço além*: Marina Abramović e o Brasil, de Marco del Fiore, 2016 (Brasil, 88 min).

Esse filme relata a viagem que a artista fez pelo Brasil buscando inspiração artística e cura em diferentes rituais.

· OBRIST, Hans Ulrich. *Entrevistas brasileiras*. Rio de Janeiro, Belo Horizonte: Cobogó, Instituto Cultural Inhotim, v. 6, 2012. Esse volume da obra do curador suíço Hans Ulrich Obrist apresenta duas entrevistas com Marina Abramović.

· *Marina Abramović*: A artista está presente, de Matthew Akers, 2012 (Estados Unidos, 106 min).

Esse documentário se originou da retrospectiva da artista no Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA), nos Estados Unidos, em 2010.

Trocas cotidianas

O *moitará* é uma ocasião em que diversos grupos indígenas do Xingu se reúnem para trocas. Ao trazer esse tema para a *performance*, o GrupoUM e o Opavivará! chamam a atenção para sistemas econômicos possíveis que não estão imersos na lógica de mercado. Há diversos exemplos de reciprocidade nas economias dos povos indígenas. Além do valor material, é importante ressaltar o valor simbólico das trocas de diferentes naturezas, incluindo o campo da própria arte.

GrupoUM

Fundado no Rio de Janeiro (RJ) pelos artistas Nadam Guerra (1977) e Domingos Guimaraens (1979), o grupo tem como foco de suas ações a pesquisa e a criação de obras e de eventos em torno da arte. A partir de 2012, além dos fundadores, os artistas Aline Elias, Euclides Terra, Leo Liz e Juca Amélio passaram a integrar o grupo.

Opavivará!

Formado em 2005 no Rio de Janeiro (RJ), as instalações e *performances* do grupo são caracterizadas pela intervenção no espaço urbano e pelo estímulo à interação entre o público e a obra. Em *Opavivará! Ao vivo!* (2012), montaram em uma praça uma cozinha com a qual os passantes podiam contribuir (com ingredientes, receitas, histórias e até mesmo com o preparo da comida). O coletivo participou de várias exposições, entre elas: 9ª Taipei Biennial (2014); 32ª Bienal de São Paulo (2016); e "UTUPYA", na galeria A Gentil Carioca (2017). Em 2017, realizaram uma *performance* no Guggenheim Museum, em Nova York, nos Estados Unidos, e exposições na Áustria, em Portugal, na Alemanha e na França.

Os estudantes devem refletir e criar hipóteses sobre o que pode causar estranhamento nos gestos cotidianos. Em geral mudanças no tempo, na intensidade, na dimensão da ação podem transformar um gesto cotidiano em uma expressão artística. Nesta coleção, outras obras apresentadas se baseiam em gestos cotidianos, tais como *O ovo*, de Lygia Pape, no capítulo 2 do 6º ano, e a fotografia "Natal no Minhocão", de Luiza Baldan, no capítulo 3 do 7º ano, por exemplo.

Ajude os estudantes a pesquisar registros das *performances* apresentadas ou de outros trabalhos que se apoiem em ações cotidianas. Por meio dessas perguntas, além de chamar a atenção dos estudantes para a relação entre *performance* e a vida cotidiana, estimule-os a refletir também sobre como cada espectador percebe de modo distinto a mesma ação quando a presencia ou quando a registra.

Os diferentes registros em fotos e vídeos de um acontecimento como *performance* mostram como os espectadores têm leituras próprias de uma obra, destacando pelos seus pontos de vistas aspectos distintos da *performance*. Essa atividade pode ser uma oportunidade para chamar a atenção para alguns elementos do estudo da recepção. Mostre como os sentidos e a compreensão de uma obra de arte se transformam na relação entre o acontecimento e seus diversos espectadores que, a partir de suas experiências individuais e culturais, realizam leituras próprias, algumas vezes diferentes do que os próprios artistas esperam.

Crie momentos de troca entre os estudantes sobre o tema, convidando-os a aproximar essas *performances* de suas próprias vidas.

HORA DA TROCA

Performance, política e diversidade

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão analisar *performances* (EF69AR05) e relacioná-las às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31). Além disso, poderão refletir sobre aspectos históricos e sociais da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, *performance*) (EF69AR33).

O objetivo desta seção é promover um debate sobre a relação entre *performance*, política e diversidade por meio dos exemplos apresentados. Acolha o que os estudantes têm a dizer sobre o tema e crie um ambiente respeitoso de troca de ideias. O roteiro de perguntas ao final da seção poderá servir de apoio para o debate.

Dois ameríndios não descobertos visitam o Ocidente

A relação entre *performance* e política apresentada na primeira obra desta seção despertou polêmica na época, mas revelou a persistência da visão de mundo etnocêntrica, pautada em atitudes preconceituosas e no racismo.

No final do século XIX, potências europeias competiam pelo domínio de terras e povos ao redor do mundo e pela supremacia econômica. Com isso, tornou-se comum a realização de grandes eventos em que demonstravam seu poderio, as chamadas “exposições universais”. O público entrava em contato com invenções tecnológicas, ousadas arquitetônicas, relíquias e pedras preciosas pilhadas dos territórios colonizados. A Exposição Universal de 1889, em Paris, França, causou enorme repercussão.

A transformação da diferença cultural em exotismo e objetificação acontecia no setor de “Exposição colonial”, em que pessoas levadas das colônias situadas na África, na América, na Ásia e na Oceania eram mostradas como “exóticas” ou “selvagens”. Elas eram enjauladas como animais, com plantações e utensílios para simular as condições de vida de suas terras de origem. Essas exposições revelavam a desumanização desses povos e uma visão baseada na hierarquia entre povos diferentes.

Embora ações como essas sejam atualmente proibidas e condenadas como violações aos direitos humanos, o racismo persiste no mundo, sempre assumindo novas formas e manifestações.

Aproveite a seção para estimular o debate sobre preconceito e racismo.

Hora da troca

Performance, política e diversidade

No campo das artes, a *performance* tem sido um importante meio para abordar e denunciar as diversas desigualdades e opressões em várias partes do mundo.



Imagens: © FUSCO, COCO/LUTVIS, Brasil, 2022



Coco Fusco e Guillermo Gómez-Peña, *Dois ameríndios não descobertos visitam o Ocidente*, 1992-1994. (*Performance*.)

96

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Coco Fusco

Artista, pesquisadora e professora universitária, publicou diversos livros sobre a relação entre *performance*, corpo e feminismo. Seus trabalhos combinam vídeo e ação, investigando situações-limite. Em um deles, *Field guide for female interrogators* [Guia de campo para interrogadoras mulheres] (2008), convocou mulheres para participar de um *workshop* de treinamento de soldados do exército estadunidense para interrogar presos por terrorismo. O vídeo causou grande choque por misturar realidade e ficção em um cenário de violência.

Guillermo Gómez-Peña

Performer nascido na Cidade do México, no México, vive e trabalha nos Estados Unidos desde 1978. Em sua trajetória artística, explora os assuntos interculturais por meio da *performance*, da poesia multilíngue, do jornalismo, do vídeo, do rádio e de instalações. É também diretor artístico do grupo performático La Pocha Nostra e publicou oito livros com contribuições para debates sobre diversidade cultural e identidade nas relações entre Estados Unidos e México.



Ailton Krenak, *Índio cidadão?*, Brasília (DF), 1987. (Performance.)

Não são apenas os artistas que se utilizam da *performance* para chamar a atenção para questões políticas e sociais. Em 1987, durante a Assembleia Nacional Constituinte, Ailton Krenak (1953), líder indígena, filósofo, poeta e escritor, fez uma ação para defender os interesses dessas populações na elaboração da Constituição. Enquanto discursava, Krenak pintava o rosto com tinta preta de jenipapo para reproduzir um ritual de luto. O ato surpreendeu os demais parlamentares e todo o país. A imprensa registrou e difundiu a intervenção, o que gerou importantes debates, que culminaram na aprovação dos artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, que reconhecem os direitos dos povos indígenas, inclusive à terra.

EXPLORE

Assista à ação de Ailton Krenak, mostrada no documentário *Índio cidadão?*, de Rodrigo Siqueira, 2014 (Brasil, 52 min). Disponível em: <https://youtu.be/T1lq-9-eWtc8>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Converse com os colegas e o professor sobre a relação entre *performance*, política e diversidade. O roteiro de questões a seguir pode ajudá-lo a refletir sobre o assunto.

- Como você vê pessoas que têm origens e culturas diferentes da sua?
- Como os indígenas são vistos atualmente na sociedade brasileira? Como costumam ser apresentados nos veículos de comunicação em massa?
- Quais são as principais reivindicações dos variados grupos indígenas hoje no Brasil?
- Como essas duas *performances* apresentadas na seção se relacionam?
- Em sua opinião, uma *performance* pode causar uma transformação política?
- Que elementos aproximam o discurso de Ailton Krenak de uma *performance*?

Índio cidadão?

O discurso de Ailton Krenak estava associado a gestos específicos, a uma forma pausada da fala, com silêncios; a pintura facial simbolizava luto e foi feita enquanto proferia o discurso político; havia um projeto deliberado de capturar a atenção dos ouvintes. Todos esses fatores permitem analisar sua atuação como uma *performance*. A ação surpreendeu os demais parlamentares e a imprensa, que a registrou e difundiu por meio de fotos e vídeos. Assim, a intervenção não passou despercebida e teve importante impacto nas discussões que se seguiram.

Orienta os estudantes a identificar alguns dos elementos da *performance* na ação de Krenak. Por serem mais sutis, é possível que alguns aspectos não sejam observados por eles. Para finalizar, lembre-os de que, na década de 1980, o movimento indígena começava a se organizar e apresentar suas pautas para o restante da sociedade.

Ailton Krenak

Nascido no Vale do Rio Doce (MG), é membro do povo Krenak e um expoente da articulação do movimento e das lutas indígenas no Brasil. É um dos fundadores da União das Nações Indígenas (UNI) e foi articulador de diversos movimentos, como a Aliança dos Povos da Floresta, que reuniu seringueiros e povos indígenas com a intenção de criar reservas extrativistas para a proteção da floresta e de seus habitantes. Atua no Núcleo de Cultura Indígena, criado e mantido por ele, na Serra do Cipó (MG), organização não governamental que realiza, entre outras ações, o Festival de Dança e Cultura Indígena.

Para ampliar o conhecimento

- *Ailton Krenak e o sonho da pedra*, de Marco Altberg, 2017 (Brasil, 52 min). O documentário aborda as lutas políticas e culturais do ativista.
- Ailton Krenak conversa com Naiara Tukano e relembra o momento em que “performou” no Congresso Nacional. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b0-PPWeZyA_o. Acesso em: 29 abr. 2022.
- KRENAK, Ailton. A humanidade que pensamos ser. *Buala*, 26 out. 2017. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/mukanda/a-humanidade-que-pensamos-ser>. Acesso em: 29 abr. 2022.
- KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

Performance

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão analisar os elementos constitutivos das artes visuais (documentação e registro em diferentes meios) na apreciação de diferentes produções artísticas (EF69AR04) e refletir sobre diferentes formas de expressão artística (*performance*) (EF69AR05).

A seção traz orientações práticas para auxiliar os estudantes no planejamento e na execução de uma *performance*. No entanto, é importante não perder de vista a necessidade de expandir o entendimento do gênero. Estes dois trechos apontam para as diversas possibilidades e definições de *performance*.

A *performance* corporal é o espetáculo do corpo no presente, sem reprodução, onde o público não assiste a uma obra acabada, mas participa num processo de elaboração como se tratasse de uma partitura que o *performer* interpreta em direto, tendo em conta todas as modificações e os estímulos que aquele presente propõe.

RIBEIRO, António Pinto. *Corpo a corpo: possibilidades e limites da crítica*. Lisboa: Cosmos, 1997. p. 111.

Enquanto gênero, a *performance* não fixa formas espaciais ou temporais, não utiliza mídias ou materiais específicos, nem estabelece modos de recepção ou critérios de documentação. Alguns *performers* trabalham em espaços públicos, outros em galerias ou demais espaços destinados à fruição artística, outros em seus próprios estúdios ou casas, enquanto outros preferem espaços rurais. O mesmo sobre a temporalidade da *performance*: há peças com duração de um ano enquanto outras duram horas, minutos ou mesmo segundos. Quanto às mídias e materiais utilizados pelos artistas, a diversidade também é grande. Quanto à recepção da *performance*, também impera a indeterminação: alguns artistas performam para espectadores (que se tornam cúmplices ou testemunhas de seus feitos), outros com os espectadores (que se tornam assistentes e até mesmo correalizadores do evento), e outros sem espectadores (e optam por documentar ou não as ações realizadas). Há também aqueles artistas que criam proposições para serem realizadas não por eles, mas pelos próprios “espectadores”. Ou ainda, numa versão radicalmente diferente, aqueles que contratam e pagam pessoas para performar suas propostas. Trocando em miúdos: tentar definir a *performance* não é apenas contraditório ou redutor, é mesmo impossível. Definir *performance* é um falso problema.

FABIÃO, Eleonora. Definir *performance* é um falso problema. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 9 jul. 2009. Caderno 3.

Teoria e técnica

Performance

A palavra inglesa *performance* significa atuação ou sequência de gestos ou atitudes desenvolvidas por um artista. Ela começou a ser utilizada no mundo das artes nos anos 1960 e, justamente por ter o corpo como meio de expressão, passou a ser chamada de *body art* (em português, arte do corpo). É difícil definir o termo, uma vez que as *performances* são sempre diferentes e não se limitam a uma só linguagem artística. Até porque esse é um de seus objetivos: embaralhar as definições, tirar as coisas do lugar e levar as pessoas a experimentar o mundo de outra maneira.

Desde os anos 1960, os temas comuns das *performances* traziam forte carga política, priorizando o feminismo, a voz dos oprimidos, os movimentos antibélicos e a denúncia do racismo e das desigualdades sociais.

Conceber, elaborar e realizar uma *performance* pode ser um processo trabalhoso. É preciso ter um propósito, preparar o corpo para os desafios, realizar a ação com concentração e estar atento para lidar com eventualidades e com o inesperado.

O corpo tem uma função muito importante: é, ao mesmo tempo, o espetáculo a ser visto e o lugar em que aquilo que é íntimo se transforma. Quando já não se tem certeza se uma expressão é arte ou vida, ocorre a *performance*.

Uma *performance* pode ser criada com base na discussão de um grupo sobre alguma questão de seu entorno. O primeiro passo é identificar algum assunto ou tema que se queira denunciar, problematizar ou transformar em relação à escola, à rua, ao bairro, ao município, ao estado ou à região em que vive. Em seguida, o grupo precisa debater até chegar a um acordo a respeito de algo que incomoda a todos.

Performance e documentação visual

A valorização da ideia como centro da criação artística, a partir da década de 1970, provocou artistas conceituais e performáticos. Desde então, tornou-se mais comum a produção de *performances* de diversos formatos, como filmes, textos e listas de procedimentos ou, ainda, documentação fotográfica, com peças impressas e digitais. A documentação é um modo de dar materialidade às ações, já que, na maior parte das vezes, as *performances* acontecem em circuitos autogeridos, isto é, fora de instituições, como museus e galerias. Por isso, a documentação visual torna-se uma etapa fundamental para preservar a memória e divulgar algo transitório e presencial para um público maior.

98

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Performance e documentação visual

A documentação de trabalhos eventuais e efêmeros, muitas vezes a cargo dos próprios artistas, origina produtos que carregam a memória artística e cultural de um povo. Projetos de pesquisa, preservação e manutenção de acervos referentes a essas documentações têm sido feitos em toda parte do mundo.

No Brasil, em 2007, para comemorar os 70 anos do Instituto do Patrimônio Artístico e Histórico Nacional (Iphan), foi lançado um edital com o objetivo de financiar projetos

que estabelecessem um diálogo entre as artes contemporâneas e essa instituição. Um dos projetos contemplados foi “Circuitos compartilhados”, realizado pelo Epa1, de Curitiba (PR). Trata-se de uma publicação que reuniu o acervo de filme e vídeo sobre os coletivos de artistas atuantes no Brasil. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/circuitos_compartilhados.pdf. Acesso em: 29 abr. 2022.

EXPLORE

A arte da *performance* instiga o público a refletir sobre sua participação na construção da obra e sobre a própria definição dessa arte. O editorial da Mostra SP-Arte de 2017 traz uma linha do tempo de *performances* e artistas que marcaram a arte no Brasil. Disponível em: <https://www.sp-arte.com/editorial/mas-afinal-o-que-e-uma-performance/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

A documentação de algumas *performances* da década de 1970 é testemunho do ambiente criativo, experimental e da existência de circuitos de arte alternativos em várias regiões do Brasil.

Um dos artistas experimentais de destaque é Paulo Bruscky (1949), que coordena o Arquivo Bruscky, no Recife (PE), um acervo com documentos raros, obras e projetos, muitos feitos em colaboração com artistas ao redor do mundo. O arquivo possui arte postal, filmes em Super 8 (tipo de película mais estreita para filmagem), vídeoarte (meio em que Bruscky é um dos pioneiros no país), fotografias, impressos e catálogos. O acervo é fonte de pesquisa para artistas, estudantes e curadores.

Em Curitiba (PR), dois eventos coletivos, "Art Show" (1978) e "Sensibilizar" (1983-1986), reuniram jovens artistas multimídia e experiências de arte no espaço público, que foram registradas em fotografia e cinema, hoje transformados em vídeo.

Sensibilizar - Arte na rua

O homem já não é artista: é, ele próprio, obra de arte.

É passado o tempo em que a obra de arte se dirigia simplesmente à razão, unicamente ao senso. Atualmente, só uma pequena e irrisória parte da humanidade goza a vida.

MOURA, Sergio. Sensibilizar: arte na rua. In: GOTO, Newton (org.). *Circuitos compartilhados*: catálogo de sinopses. Curitiba: Epa!, 2008.



Epa! (Sergio Moura, Jarbas Schünemann, Djalmir Alves, Walter Montenegro, Ailton Silva, Genésio Jr.) e Arte na rua, *Sensibilizar*, Curitiba (PR), 1984. (*Performance*.)



Paulo Bruscky/Arquivo do artista

Paulo Bruscky, *O que é arte? Para que serve?*, Recife (PE), 1978. (*Performance*.) O artista se colocou na vitrine, depois se sentou em um banco de uma livraria do Recife com uma placa em que se liam as questões que dão nome à *performance*.

Para ampliar o conhecimento

· BITTENCOURT, Felipe. *Performance diária*. São Paulo: Versos, 2012.

O livro apresenta 365 ideias de *performances* e foi escrito em caráter performático – o artista se propôs a criar, desenhar e publicar em seu *blog* uma *performance* por dia durante o ano de 2010. Os desenhos e as ideias de *performances* transformaram-se em uma exposição no Sesc Pompeia, em São Paulo (SP), em 2014.

· GOLDBERG, Roselee. *A arte da performance: do futurismo ao presente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

Escrito nos anos 1970, o livro é uma obra de referência para aqueles que querem conhecer a história da *performance* e seus artistas mais reconhecidos.

Paulo Bruscky

Artista multimídia que propõe investigações no campo da arte conceitual e da arte-xerox. Trabalhou com pintura, desenho e gravura no início da carreira, nos anos 1960, mas, com o tempo, passou a se dedicar a mídias, intervenções e *performances*. Posteriormente, aprofundou-se na dissolução das fronteiras entre as linguagens artísticas e ficou conhecido como um dos responsáveis pela renovação da arte contemporânea no Recife (PE).

Epa! - Expansão Pública do Artista

Organismo autogerido de política cultural fundado em 2001, em Curitiba (PR), pelo artista paranaense Newton Goto (1970). Em princípio, a expansão pública é um "eu coletivo". Em sua atuação, busca identificar, fortalecer e fomentar uma rede de interlocutores e de produção, tanto no ambiente artístico quanto no social, tendo como fundamento valores associados a uma arte livre, experimental, heterogênea, crítica, contemporânea e de envolvimento social.

Performance

A BNCC nesta seção

Os estudantes terão a oportunidade de desenvolver processos de criação em *performances*, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais (EF69AR06), além de dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais (EF69AR07). Também vão experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios (EF69AR12) e discutir as experiências pessoais e coletivas vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos (EF69AR15). Por meio da documentação, os estudantes poderão 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 (EF69AR35).

Será necessário garantir as condições apropriadas para a realização da *performance*, como a disponibilidade de espaço, a escolha do momento propício para a ocorrência e o material necessário, quando for o caso. Além disso, ao longo desta atividade, talvez seja preciso auxiliar os estudantes em alguns debates. Uma *performance* pode levá-los a se colocar diante de temas polêmicos, que despertam opiniões diferentes dentro de um grupo. Essas opiniões são bem-vindas e devem ser acolhidas. Atue como mediador desses debates e garanta que cada um argumente de forma respeitosa, ainda que não se chegue a um consenso. Convidar os jovens a refletir e a se posicionar sobre questões da arte e da sociedade é condição para que possam desenvolver uma *performance* que gere reflexões e uma visão crítica e criativa sobre a humanidade.

Atividades

Performance

Com os colegas, siga as instruções para pensar, preparar e realizar uma *performance*. Forme um grupo para escolher uma questão a ser abordada e problematizar o debate. Se não for possível chegar a um consenso, você e os colegas podem se organizar em grupos menores.

Preparar a situação

- 1 Crie com seu grupo um roteiro para a *performance*, prevendo a sequência esperada de ações.
 - a. Selecione com os colegas o material necessário.
 - b. Escolha um local adequado para realizar a *performance*.
 - c. Considere que a *performance* pode explorar hábitos cotidianos ou espaços públicos de trânsito, muitas vezes interrompendo a rotina do lugar. A escolha do espaço não pode ser casual: ele precisa se relacionar com o tema que o grupo debateu.
- 2 Inclua no planejamento um momento específico para a ação ocorrer, contando com o material necessário e os imprevistos possíveis.
 - a. O grupo deve se organizar: os que participarão com o próprio corpo e os que farão a organização e darão suporte.
 - b. Alguns participantes deverão assumir a função de registrar o evento em vídeo e fotografia.
- 3 Pense na ação propriamente dita: ela precisa interromper a rotina do espaço escolhido, precisa ser surpreendente, significativa e chamar a atenção de todas as pessoas.
 - Decida com o grupo os materiais que serão usados, se haverá vestimentas específicas e como o corpo pode servir de suporte e ponto de partida para a ação.

Verifique com o professor se é possível realizar a ação fora da escola. Caso não seja, utilize as áreas comuns da escola.

Hora da ação

- 1 Ensaie a *performance* com o grupo. Faça testes de apresentação a pequenos grupos.
- 2 Discuta com os colegas as impressões causadas nesse primeiro público. Se necessário, reformule a proposta para uma nova intervenção.

Terminada a atividade, faça com os colegas e o professor uma avaliação oral do processo.

- Qual *performance* trouxe um conteúdo crítico ou político?
- Alguma delas causou maior surpresa? Qual causou maior impacto visual? Alguma usou o som de forma diferente?
- Que grupo administrou melhor o tempo da *performance*?
- Algum grupo usou o corpo de maneira mais interessante?

- Qual grupo se destacou quanto ao uso de objetos e equipamentos?
- Algum grupo enfrentou uma situação inesperada?
- Algum grupo levou o público a participar ativamente da *performance*?

Relato de uma *performance*

Nesta atividade, você vai trabalhar com a linguagem verbal fazendo um relato.

- 1 Escreva um texto relatando uma das *performances* apresentadas. Você deve buscar descrever em detalhes os objetos utilizados, a ação, os locais escolhidos e a atuação dos *performers*. Além disso, seu relato deverá descrever a execução da *performance* e a reação do público.
- 2 Seu relato deverá ser curto, claro e objetivo para que o leitor possa compreender a experiência dos *performers* e dos espectadores.
- 3 Após a descrição da *performance*, o relato da execução e a reação do público, acrescente sua impressão sobre a *performance*. Exponha também as questões provocadas por ela. Procure selecionar as palavras do texto considerando as escolhas dos *performers*.
- 4 Ensaie várias vezes a leitura em voz alta, com boa entonação, até conseguir fazer uma leitura fluente e clara.
- 5 Grave sua leitura do texto com um gravador ou câmera de celular para mostrar aos colegas.

Documentação da *performance*

- 1 Cada grupo vai pensar em uma forma de documentação visual das *performances* que foram executadas na primeira atividade. Há diversas possibilidades de fazer isso:
 - elaborar uma descrição minuciosa (inventário) do que foi discutido antes da apresentação;
 - redigir um passo a passo do que aconteceu;
 - fazer desenhos esquemáticos do que foi previsto;
 - fazer um mapa visual das ideias discutidas;
 - registrar uma ou mais fotografias ou mesmo um vídeo da ação.
- 2 Depois de organizar a documentação, reúna seu material ao dos demais grupos para a montagem de um catálogo.

Registre e guarde na pasta digital de Arte/Ancestralidade.

Após reunir os registros e os relatos, faça com os colegas e o professor uma avaliação oral do processo.

- O que foi mais eficiente como memória para sua *performance*: o relato ou a documentação visual?
- Em algum caso o relato foi mais interessante que a própria *performance*?
- Alguma documentação visual conseguiu expressar a *performance*?

101

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Relato de uma *performance*

A primeira parte desta atividade estimula o trabalho com a linguagem verbal, por meio da escrita e da gravação de um relato. Peça aos estudantes que escrevam um pequeno texto a respeito de uma das *performances* apresentadas em "Hora da ação". Oriente-os a descrever em detalhes a relação do público com a ação, os objetos utilizados, os locais escolhidos e a atuação dos *performers*, para que o leitor possa compreender o que ocorreu e como foi a experiência. Eles podem apresentar também suas impressões sobre a *performance* e expor as questões levantadas por ela. Sugira que escolham as palavras com precisão e relembre-os das discussões sobre o papel da crítica, realizadas no Capítulo 3.

Reúna os textos produzidos pelos estudantes em um pequeno catálogo, como documentação da atividade. Esse catálogo pode ser ilustrado com fotos ou desenhos realizados pela turma, com base nas *performances*. Se achar produtivo, peça a todos que relatem por escrito a mesma *performance*. Nesse caso, é interessante que eles compartilhem os textos para mostrar as diferentes visões diante da mesma ação performática. Pode ser interessante, ainda, pedir a um grupo ou a um estudante que não tenha participado da atividade que entre em contato com determinada *performance*, primeiro, por meio do texto e, depois, pelo registro dela em vídeo ou fotografia. Caso deseje estender a atividade, uma possibilidade de

- ▶ desdobramento é sugerir aos estudantes que pesquisem *performances* de artistas apresentados no capítulo e, então, escrevam textos sobre elas.

Documentação da *performance*

Na segunda parte da atividade, oriente os estudantes antes das apresentações em relação ao processo de documentação. Sugira que verifiquem o ambiente em que a *performance* será realizada, buscando um fundo neutro para o melhor posicionamento da câmera a fim de fazer o enquadramento da *performance* de modo adequado. Ressalte que é desejável documentar a interação com o público no momento da apresentação.

Se os estudantes optarem por uma forma gráfica, eles podem sintetizar as informações em uma folha de papel sulfite e reproduzi-la como um impresso ou podem reunir toda a documentação da turma em um caderno coletivo ou em um livro de artista.

Para finalizar, caso seja viável, crie com os estudantes um *site* ou *blog* para compartilhar fotos, vídeos, relatos, desenhos e esquemas em um endereço digital.

Competências da BNCC neste capítulo

- Gerais – 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9 e 10.
- Específicas de Linguagens – 1, 2, 3 e 5.
- Específicas de Arte – 1, 2, 3, 4, 6 e 7.

Habilidades da BNCC neste capítulo

- Teatro: Contextos e práticas (EF69AR24, EF69AR25) | Elementos da linguagem (EF69AR26) | Processos de criação (EF69AR27, EF69AR28, EF69AR29, EF69AR30).
- Artes integradas: Contextos e práticas (EF69AR31) | Matrizes estéticas e culturais (EF69AR33) | Patrimônio cultural (EF69AR34).

Este capítulo tem como eixo de ensino e aprendizagem a linguagem teatral e propõe uma investigação sobre ancestralidade e pertencimento cultural. Ao longo dos exemplos e das atividades, serão abordados diferentes artistas e encenações que partem da noção de ancestralidade para a realização de seus trabalhos artísticos. O objetivo é ampliar os horizontes e as perspectivas da linguagem teatral pela investigação da ancestralidade e refletir sobre a ideia hegemônica de teatro, cultura, memória e arte.

Os estudantes terão contato com produções teatrais que levam à cena mitos, saberes e expressões de culturas que se relacionam com os saberes ancestrais, especialmente as culturas indígenas brasileiras (*O silêncio do mundo*) e latino-americanas (*Trewa – Estado-Nación o el espectro de la traición*), bem como as culturas afro-brasileiras e africanas (*Bença e Death and king's horseman*) e a cultura popular (*Poeira*). Os experimentos e as peças teatrais apresentados no capítulo oferecem outras perspectivas de conhecimento, sensibilidade, arte e teatro, advindas do modo como cada cultura lida com a vida comunitária e a noção de ancestralidade.

As imagens apresentadas na abertura do capítulo são *frames* de uma *videoperformance* intitulada *Aiku'è (R-existo)*, realizada pela atriz e multiartista Zahy Guajajara (1990) em 2017. O título da obra está em ze'eng eté, língua falada pelo povo Tentehar-Guajajara, do qual Zahy faz parte. Esse trabalho foi desenvolvido pela artista a partir de sua inquietação como mulher indígena, lutando para sobreviver diante do desen-

5 ANCESTRALIDADE EM CENA



Artista: Zahy Guajajara/Diretora: Mariana Villas-Bôas/Fotógrafo: Leonardo Pegliaro

Frames da *videoperformance Aiku'è (R-existo)*, de Zahy Guajajara. Brasil, 2017.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

volvimento econômico capitalista e sua ideia de civilização, enfocando as transformações e imposições que afetam seu corpo. A *videoperformance* narra três etapas do corpo da mulher indígena. Esses momentos estão representados nos três *frames* que compõem o mosaico de imagens de abertura deste capítulo. É possível conferir a *videoperformance Aiku'è (R-existo)* no canal de Zahy Guajajara. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WE6kj6JFbpQ>. Acesso em: 22 maio 2022. Se julgar pertinente, compartilhe com a turma trechos da *videoperformance* selecionados por você ou a obra na íntegra.

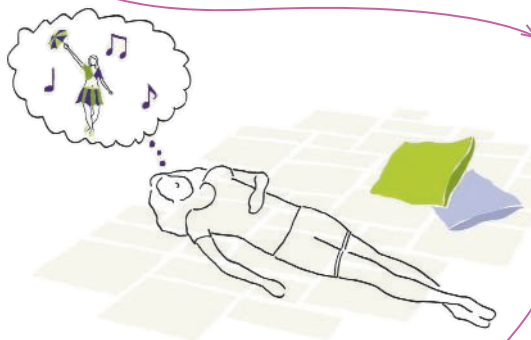
Zahy Guajajara

Mulher indígena do povo Tentehar-Guajajara, nascida na aldeia Colônia, na Reserva Indígena Cana Brava, no Maranhão. Atuou na minissérie *Dois irmãos*, em 2017; no cinema, estreou no longa *Não devore meu coração*, em 2017; no teatro, com a companhia Barca dos Corações Partidos, esteve no espetáculo *Macunaíma: uma rapsódia musical*, de 2018 a 2019. No final de 2021, foram exibidas no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp) duas *videoperformances* de sua autoria: *Aiku'è (R-existo)*, 2017, e *Pytuhem: uma carta em defesa dos guardiões da floresta*, 2020. A última *videoperformance* de sua autoria, intitulada *Rito*, estreou em janeiro de 2022, integrando a Plataforma Digital do TePI – Teatro e os Povos Indígenas.

Aprender com os sentidos

Nesta atividade, você e os colegas investigarão a própria identidade, cantando uma música que represente a ancestralidade de cada pessoa da turma.

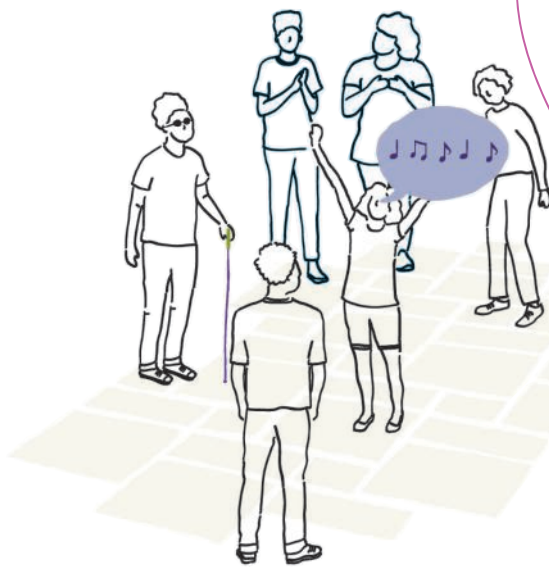
- 1 Deite-se em um lugar confortável e feche os olhos. Tente se lembrar da primeira música que aprendeu e de quem a ensinou. Depois, pense em uma música antiga, ligada à sua formação, que expresse suas origens.



- 2 Comece a cantar a música. Primeiro bem baixinho, só para você. Depois, cada vez mais alto, até que toda a turma possa escutar seu canto. Nesse momento, todas as músicas vão se sobrepor.



Ilustrações: Jovana Reser/Arquivo da editora



- 3 Forme uma grande roda com os colegas. Você ou outro colega deve ocupar o centro da roda e presentear alguém com a canção que evoca seus antepassados e sua ancestralidade. Em seguida, essa pessoa deve repetir o procedimento até que todos tenham cantado.



103

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

TCTs NESTE CAPÍTULO

Este capítulo aborda a relação entre teatralidade e ancestralidade. O estudante será convidado a investigar temas como pertencimento, construção da memória, resgate das heranças culturais, e a refletir sobre eles, além de repertoriar expressões e saberes ligados a cosmovisões das culturas indígenas e afro-diaspóricas, desenvolvendo formas de expressões e estudos teatrais. Dessa forma, são abordados os Temas Contemporâneos Transversais:

- Cidadania e Cívico – Vida Familiar e Social;
- Multiculturalismo – Diversidade Cultural;
- Multiculturalismo – Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

PROFESSORES EM PARCERIA

Este capítulo permite a colaboração entre os componentes Arte, Geografia e História.

Geografia

Há a oportunidade de trabalhar habilidades de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental ligadas à unidade temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, destacando os objetos de conhecimento “identidade sociocultural”, “Diversidade e dinâmica da população mundial e local”, “A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura” e “As manifestações culturais na formação populacional”.

História

Em relação ao componente curricular História, é possível trabalhar as habilidades relativas especialmente aos objetos de conhecimento “As lógicas internas das sociedades africanas”, “A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão”, “O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas”, “A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória” e “A questão da violência contra populações marginalizadas”.

APRENDER COM OS SENTIDOS

Nesta atividade, escolha um ambiente amplo da escola, para que todos da turma possam se deitar confortavelmente no chão.

- Conduza de maneira delicada e paciente o momento de os estudantes recordarem a música mais antiga que expresse a relação deles com os antepassados e a ancestralidade. Deitados no chão, oriente-os a fazer um relaxamento, respirando profundamente e buscando soltar o peso do corpo no chão. Realize a etapa da atividade com leveza, reforçando que não há necessidade de exatidão nessa memória. Espera-se, assim, que os estudantes se sintam representados pela música que lembrarem; que, ao cantar essa melodia, recordem das próprias origens, das pessoas mais velhas que os antecederam e de uma memória formativa importante da trajetória deles. Os estudantes podem ainda ensaiar um canto sem letra, só com a melodia da música, emitindo os sons com a boca fechada.
- Incentive cada um a cantar sua melodia gradativamente com mais volume, para que possam superar a timidez ao cantar. Faça com que todos cantem ao mesmo tempo, criando uma paisagem sonora cheia de canções e melodias diferentes.
- Forme uma grande roda para finalizar a atividade sinestésica e escolha alguém para iniciar a dinâmica. Explique aos estudantes que, nesse momento, cada um vai presentear outro integrante da turma com a melodia ou canção que rememorou na atividade. Ressalte para a turma que o mais importante não é cantar com perfeição, mas realizar a partilha de uma memória musical que expressa como cada um sente suas origens e a ancestralidade.

APROXIMANDO DO TEMA

Ancestralidade, teatro e o cultivo da memória

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão identificar e analisar diferentes estilos cênicos, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral (EF69AR25), bem como relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31).

Ao longo do capítulo, a noção de ancestralidade é abordada sob diferentes perspectivas, tendo como eixo organizador a linguagem teatral. A relação entre o teatro e a ancestralidade mobiliza os estudantes a procurar e cultivar a própria história – refletindo sobre lembranças, conversando com familiares e pessoas mais velhas de suas comunidades, pesquisando sobre os lugares de origem de seus antepassados e seus respectivos contextos culturais – para, a partir disso, fazer teatro. Conhecer as origens e expressar elementos dessa cultura é uma forma de valorizar a narrativa de vida do próprio estudante, gerando o sentimento de pertencimento.

A imagem escolhida é da peça-filme *Terrytório ancestral*, da Coletiva Chão de Terra, trabalho de conclusão do curso técnico de Teatro de estudantes da ETEC de Artes de São Paulo (SP). A obra é uma reflexão poética sobre a busca pela ancestralidade e pela memória, pautada por três pilares: a luta pela terra, a cosmovisão indígena e as culturas populares tradicionais.

Ateliê de perguntas

1. Não feche nenhuma conclusão sobre o significado da palavra "ancestralidade". O importante é instigar os estudantes a refletir sobre a própria história e a importância de conhecê-la, de ter contato com as culturas que os antecederam e estão presentes em seu cotidiano.
2. Incentive-os a contar o que sabem sobre os antepassados, mantendo uma conversa franca e objetiva. Comece com perguntas sobre a ascendência deles, o que sabem sobre o local de nascimento dos pais, avós, bisavós ou das pessoas que se responsabilizam por sua criação.
3. e 4. Essas perguntas valorizam o saber baseado na tradição oral, os ensinamentos que são transmitidos pela fala. Espera-se, com elas, que os estudantes ampliem a noção de

Aproximando do tema

Ancestralidade, teatro e o cultivo da memória

A ancestralidade é o princípio para criações em diversas linguagens artísticas, através de obras que partem de um resgate da memória dos antepassados em suas pesquisas e realizações.

Mas o que é a ancestralidade? Não existe uma definição exata. No universo das artes, a ancestralidade pode ser uma forma de refletir sobre os saberes do passado que são transmitidos entre as gerações, construindo um ponto para mirar no futuro. Como diz o líder indígena Ailton Krenak, o futuro é ancestral.

A linguagem teatral pode servir como meio de incentivar práticas que resgatem e transformem esses conhecimentos ligados à ancestralidade, incluindo os saberes e as expressões da comunidade da qual você faz parte. Estudar teatro pode ser um modo de desvendar, em experimentos cênicos, o lugar de onde você veio, bem como quem foram e como eram aqueles que existiram antes de você.



Coletiva Chão de Terra, *Terrytório ancestral*. Peça-filme que foi um trabalho de conclusão do curso técnico de Teatro da ETEC de Artes, São Paulo (SP), 2021.

Fotografia e captação de som: Caixa D'Água Filme por Alina Juliana das Chagas, Denni Chagas e Raíni Thiliana

Não escreva no livro.

Ateliê de perguntas

▶ *Aiku'è (R-existo)*, videoperformance cujas imagens você viu na abertura do capítulo, é um exemplo de arte que se relaciona com a ancestralidade. Com base nessa apreciação, na atividade de sensibilização e no texto que você leu, debata as questões a seguir com os colegas.

1. A palavra "ancestralidade" tem algum significado para você?
2. O que você sabe sobre sua ancestralidade? Quem são seus ancestrais? De onde vieram?
3. Qual é a história ou a aprendizagem mais antiga de antepassados que já contaram para você?
4. Existe alguma pessoa em sua comunidade que tenha muitos saberes? Você já teve a oportunidade de aprender algo com ela? De onde veio esse saber?
5. Você se interessa em conhecer suas origens? Qual é a importância de conhecer o passado da comunidade?
6. Qual é a relação entre identidade e ancestralidade?
7. Como o teatro pode colaborar com a busca e a afirmação da ancestralidade?

104

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

aprendizagem. Comente que as lições do dia a dia, que acontecem em meio às conversas cotidianas, são os saberes enfocados nessas perguntas, um tipo de conhecimento que acontece de maneira diferente daquele relacionado às instituições formais de ensino (como a escola). Os questionamentos também lançam uma perspectiva de respeito e valorização do saber das pessoas mais velhas.

5. A questão serve como provocação, fazendo com que os estudantes tenham de explicar o possível desinteresse pela própria história e memória. Conhecer a história das pessoas que os antecederam, vivenciar e sustentar essa herança no presente por meio da cultura, são práticas

que ajudam a situar os estudantes em seu lugar, fazendo com que valorizem a si mesmos.

6. e 7. Parte da nossa identidade é formada, de maneira consciente ou não, pela nossa ancestralidade, pelos hábitos culturais que herdamos e preservamos nas nossas práticas cotidianas. Ao explorar a ancestralidade por meio da arte, busca-se pelo próprio passado, pautado por uma relação poética que gera modos de expressão que afirmam e valorizam essa identidade. Sendo o teatro a arte da presença, em que o corpo e a voz são mobilizados em prol de um acontecimento expressivo único e efêmero, a ancestralidade que é levada à cena é vivenciada pelos estudantes de maneira sensível e presente.

Painel

Teatro e ancestralidade

Neste **Painel**, você vai conhecer diferentes peças e experimentos teatrais que têm a ancestralidade como elemento central de pesquisa e criação.



Reprodução/Porto Alegre em Cena 2

O silêncio do mundo, experimento cênico de Ailton Krenak e Andreia Duarte. Porto Alegre (RS), 2019.

Realizado como uma *palestra-performance*, *O silêncio do mundo* encena a intersecção entre o teatro e o mundo indígena. O experimento partiu do encontro do líder e artista indígena Ailton Krenak (1953) com a artista *performer* Andreia Duarte e teve o propósito de emanar uma percepção integrada da vida.

Por meio de histórias do povo Krenak e da noção de mito desenvolvida por Ailton, o espetáculo expõe a memória que serve de referência de identidade, de local e do saber indígena. Com projeções audiovisuais de elementos da natureza e uma obra de Ernesto Neto (1964), que propõe uma leitura do céu inspirada na **cosmovisão** dos povos indígenas, a *performance* é uma tentativa de cantar e dançar para suspender o céu, que pode desabar, apagando a identidade e a ancestralidade dos povos indígenas.

Você conhece mitos e narrativas que são importantes para sua ancestralidade?

EXPLORE

O texto de dramaturgia de *O silêncio do mundo* foi publicado na 2ª edição da revista *Corpo Futuro*. Disponível em: www.corpofuturo.com. Acesso em: 22 maio 2022.

Cosmovisão: conjunto de ideias, conhecimentos, valores e crenças que formam a perspectiva geral de mundo e a maneira de pensar de determinada comunidade ou etnia.

Depois da leitura dos textos, encaminhe uma conversa usando as questões como ponto de partida. Comunique aos estudantes que eles conhecerão alguns exemplos de obras de teatro que refletem sobre a relação entre ancestralidade, memória, pertencimento, arte e cultura.

A criação da *palestra-performance O silêncio do mundo* aconteceu em quatro etapas. Na primeira, foi realizado um encontro da equipe criadora na Terra Indígena Yanomami. Depois, duas residências coletivas aconteceram em Porto Alegre (RS), aprofundando a dramaturgia e a encenação do experimento. Nessas residências também ocorreram conversas com o público, em um diálogo aberto sobre a criação da peça. A última etapa foi a apresentação do experimento. Esse trabalho foi criado para chamar a atenção para as discussões e práticas que envolvem as culturas dos povos originários e para a invisibilidade dos artistas indígenas contemporâneos. O processo criativo buscou, de forma igualitária, um compartilhamento de experiências entre indígenas e não indígenas, sem a objetivação dos sujeitos envolvidos.

Esse trabalho integrou o 26º Porto Alegre em Cena, festival de artes cênicas realizado em Porto Alegre que reúne grupos e artistas do Brasil e de outros países. Acesse o *site* do festival para saber mais a respeito do evento. Disponível em: <https://www.portoalegreemcena.com/>. Acesso em: 22 maio 2022.

Andreia Duarte

Atriz, curadora, diretora, educadora e produtora de teatro. Morou cinco anos no Parque Indígena do Xingu com os Kamayura (2001 a 2005). A partir dessa vivência, idealizou o espetáculo solo *Gavião de duas cabeças*. Foi coordenadora dos Eixos Reflexivo e Pedagógico da Mostra Internacional de Teatro de São Paulo (MITsp) e idealizadora e cocuradora da Mostra TePi – Teatro e os Povos Indígenas.

105

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

PAINEL

Teatro e ancestralidade

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão reconhecer e apreciar grupos de teatro brasileiros e um grupo chileno, investigando os modos de produção e organização da atuação profissional em teatro (EF69AR24); identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço, o que promove a apreciação teatral (EF69AR25); explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário e dramaturgia) e reconhecer seus vocabulários (EF69AR26); além de pesquisar formas de encenação relacionadas ao conceito de ancestralidade, em diálogo com o teatro contemporâneo (EF69AR27). Na atividade final, deverão experimentar sua expressividade em um trabalho artístico (EF69AR29) compondo um acontecimento cênico com base na história dos antepassados (EF69AR30); vão relacionar as práticas artísticas a diferentes dimensões da vida social, cultural, histórica, estética e ética (EF69AR31); analisarão aspectos históricos, sociais e políticos dessas produções artísticas, que problematizam as narrativas eurocêntricas e as categorizações da arte (EF69AR33), de modo a afirmar o valor do patrimônio das culturas indígenas, africanas, afro-brasileiras, além de valorizar os mestres e mestras da cultura popular (EF69AR34).

A peça teatral *Bença* fez sua estreia em 2010. Os sete temas mobilizados ao longo da encenação (“começo”, “tempo”, “mais velhos”, “respeito”, “crianças”, “morte” e “fim”) pautam o enredo e refletem sobre o envelhecimento, cultivando a importância de saber envelhecer bem, tanto física quanto espiritualmente, e a relação entre a passagem do tempo, a própria história e a cultura de seu povo.

Faça uma leitura visual coletiva da imagem da encenação, destacando aspectos teatrais da composição. Procure o *teaser* do espetáculo na internet e assista com a turma. *Bença* contava com um elenco de dezesete intérpretes, além de dois músicos, que tocavam tambores e atabaques. Comente aspectos do palco em formato de corredor, com público dos dois lados, com 20 metros de boca de cena, instigando os estudantes a imaginar como é apresentar uma peça de teatro dessa forma. Descreva o uso das projeções (é possível ver uma mestra popular projetada no fundo do palco), demonstrando que o resgate da memória e da ancestralidade pode caminhar junto com as novas tecnologias, de modo a integrar o passado e o futuro. Destaque os figurinos utilizados pelas atrizes, que remetem à figura consagrada da baiana, evocando o universo das religiões de matriz afro-brasileira. Para conhecer mais o espetáculo *Bença*, leia a reportagem sobre ele feita para o site Correio Nagô. Disponível em: <http://correionago.ning.com/profiles/blogs/benca-um-espetaculo-do-bando>. Acesso em: 22 maio 2022.

Bando de Teatro Olodum

Formado em 1990 por atores e atrizes negros em Salvador (BA), o grupo realizou mais de 25 espetáculos, organizou mostras e encontros, publicou artigos e livros e lançou diversos artistas. É um dos grupos mais importantes do Brasil, atuando na busca de um teatro negro, popular e combativo.

Reprodução/Bando de Teatro Olodum



Com o intuito de valorizar a memória cultural da população afro-brasileira e os mais velhos, o espetáculo *Bença*, do Bando de Teatro Olodum, faz uma homenagem ao tempo.

Passeando por sete temas, a peça valoriza os ensinamentos dos portadores da cultura e da religiosidade afro-baiana. Por isso o nome “bença”, de “abençoar”, “receber proteção”. A peça é um espetáculo-instalação em que ocorrem três projeções de vídeo simultâneas, com depoimentos de mestres da sabedoria popular afro-brasileira. Além disso, duas pessoas filmam a plateia e o espetáculo e o projetam ao vivo.

O Bando de Teatro Olodum surgiu em 1990, formado exclusivamente por artistas negros, com o objetivo de valorizar a cultura afro-brasileira. O grupo usa o teatro como um meio para combater o racismo e os diversos preconceitos da sociedade.

Que pessoas mais velhas você considera guardiãs da sabedoria e da cultura?

EXPLORE

Para conhecer mais o Bando de Teatro Olodum, você pode ler uma reportagem feita em comemoração aos 30 anos do grupo. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/11/21/bando-de-teatro-olodum-ha-30-anos-usa-arte-para-militar-e-contar-historias-do-povo-baiano-nosso-instrumento-de-luta-e-o-palco.ghtml>. Acesso em: 22 maio 2022.

Você pode também assistir a registros do processo de montagem do espetáculo *Bença* no canal oficial de vídeos do grupo. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/bandodeteatro/>. Acesso em: 22 maio 2022.

Bando de Teatro Olodum, *Bença*, 2010. Salvador (BA).



Samuel Macedo/Arquivo do fotógrafo

Grupo Ninho de Teatro, *Poeira*, em Crato (CE), 2019.

O espetáculo *Poeira*, do grupo Ninho de Teatro, é inspirado em relatos de mestres do sertão do Cariri, região que engloba o interior dos estados do Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e norte da Bahia. A peça representa o cotidiano, as falas e a poesia desses guardiões de saberes, convidando o público a se conectar com a ancestralidade por meio da cultura do lugar.

Cada ator desenvolveu uma relação de proximidade com um mestre do Cariri, frequentando sua casa, ouvindo suas histórias e absorvendo seus saberes. Cada cena foi criada por meio dessa troca.

A peça rompe com a busca por referências de teatro vindas da Europa ou dos Estados Unidos. Assim, o grupo busca a potência teatral do contexto em que está, encontrando na memória do Cariri as referências para fazer teatro.

Você conhece guardiões da cultura do local onde você vive? Está habituado a aprender com eles?

EXPLORE

Para conhecer mais o grupo Ninho de Teatro, você pode acessar a página oficial da companhia. Disponível em: <http://ninhodeteatro.com.br/>. Acesso em: 22 maio 2022.

107

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

O processo de pesquisa do espetáculo *Poeira* teve início em 2014, com o projeto “Memórias de Mestres: a mimesis corpórea dos mestres da tradição popular”, realizado sob a orientação do grupo Lume Teatro, de Campinas (SP), que desenvolve a técnica de mimesis corpórea, utilizada pelo grupo Ninho de Teatro para a realização do espetáculo.

A mimesis corpórea é uma metodologia para criação de ações físicas e vocais de atores, que partem da condição do atador-observador. Com base nesse encontro, o ator transforma e recria seu corpo e presença, potencializados para a cena. A mimesis corpórea exercita um repertório criativo que envolve a observação e o objeto observado, fornecendo caminhos para a codificação desse material.

Cada ator do grupo se inspirou em um mestre do Cariri, fazendo encontros para observar e absorver por meio da mimesis corpórea, transmutando essa relação em material cênico. O espetáculo é resultado do experimento cênico *Tributo aos Mestres*, de 2016, rebatizado com o nome *Poeira*.

No canal de vídeos do grupo, há uma filmagem do espetáculo na íntegra. Se julgar pertinente, selecione alguns trechos para assistir com a turma. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XMmHyUNAlzE>. Acesso em: 25 abr. 2023. Há também entrevistas com mestres do Cariri, onde se pode ouvi-los contando sobre suas práticas culturais, sua trajetória e seus saberes. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCPXK5z1oRfRjb8VWHc-o0tQ/videos>. Acesso em: 22 maio 2022.

Grupo Ninho de Teatro

O grupo foi formado em 2008 na cidade de Crato, Ceará. Ao longo de sua trajetória, desenvolveu sete espetáculos: *Bárbaro* (2008), *Avental todo sujo de ovo* (2009), *Charivari* (2009), *O menino fotógrafo* (2012), *Jogos na hora da sexta* (2012), *A lição maluquinha* (2013) e *Poeira* (2016). Atualmente, dedica-se à criação da “Trilogia Fractal Gêneros”, que será constituída dos espetáculos *Cabras*, *Descarga* e *Fractais*. Também mantém o Ponto de Cultura Casa Ninho e, mais recentemente, a Escola Carpintaria da Cena, integrando aulas teóricas e práticas com profissionais do teatro aos saberes e aprendizados de mestres da cultura.

A tradição teatral ocidental hegemônica surge a partir do teatro da Grécia antiga no século VI a.C., tendo como seus principais gêneros a tragédia e a comédia, formas teatrais cuja abrangência de ramificações chega até os dias de hoje, influenciando a linguagem teatral de diversas nacionalidades. A peça teatral *Death and king's horseman* [A morte e o cavaleiro do rei], escrita por Wole Soyinka, possui uma inspiração direta nessa tradição teatral, constituindo uma tragédia que integra a cultura iorubá e o debate sobre a ocupação colonial britânica em seu desenvolvimento. O debate da peça gira em torno do conflito entre a tradição da cultura iorubá, que demanda que o cavaleiro do rei, depois da morte do regente, cometa suicídio ritual, e as regras coloniais britânicas, que proíbem esse tipo de ato. A investigação sobre a tragédia e a comédia no teatro da Grécia antiga é explorada de maneira mais verticalizada na seção **Mundo ao redor** deste capítulo.

Outro aspecto importante de ser destacado nesse exemplo da seção **Painel** é a trajetória artística de Wole Soyinka, escritor nigeriano de ampla produção, ganhador do prêmio Nobel de literatura, mas, infelizmente, pouco divulgado no Brasil. Para se ter uma dimensão do tamanho desse apagamento, as peças de Wole Soyinka nunca foram traduzidas para o português nem montadas nos palcos brasileiros. Reforce com a turma esse apagamento, que explicita a dimensão concreta do racismo estrutural, que faz que as produções teatrais africanas possuam pouca ou nenhuma visibilidade.

Wole Soyinka

Formado na faculdade University College, na Nigéria, e na Universidade de Leeds, na Inglaterra, onde concluiu o curso de literatura inglesa. Trabalhou no Royal Court Theater, em Londres, e então retornou à Nigéria para estudar dramaturgia africana.

Participou ativamente da história política nigeriana, tendo sido preso em 1967, durante a guerra civil. No período em que esteve preso, escreveu poemas que posteriormente foram publicados sob o título *Poems from prison*. Sua arte sempre foi, e continua sendo, muito engajada politicamente.



Harry Naichayan/The Washington Post/Getty Images

Encenação de *Death and king's horseman* [A morte e o cavaleiro do rei], de Wole Soyinka, em Washington, Estados Unidos, 1979.

Wole Soyinka (1934) é nigeriano e se destaca como um dos principais dramaturgos do continente africano. Em 1986, ganhou o prêmio Nobel de Literatura pelo conjunto de sua obra.

Uma de suas peças mais conhecidas é a tragédia *Death and king's horseman* [A morte e o cavaleiro do rei], de 1975, que se passa no coração da cultura iorubá, na cidade de Oyo, em 1946 – momento em que a Nigéria sofria grande opressão por causa da ocupação colonial britânica.

Inspirada em acontecimentos reais, trata da história de um *Elesin oba* [cavaleiro do rei], que, segundo a cultura iorubá, deveria cometer suicídio após o falecimento do rei para que, no mundo dos mortos, pudesse conduzi-lo aos seus ancestrais. Ao tomarem conhecimento do fato, as autoridades britânicas prendem o cavaleiro e proíbem o ritual, ocasionando enorme desordem. O final da peça é trágico: temendo que o rei se perdesse no mundo dos mortos e não encontrasse seus ancestrais, o filho do cavaleiro comete suicídio em lugar do pai, que, quando sabe do fato, também se suicida na prisão.

A peça leva a uma reflexão profunda sobre a sociedade e a colonização da Nigéria, recuperando a estrutura da tragédia grega clássica, com um coro de mulheres no mercado.

A cultura e a religiosidade são importantes na formação de sua identidade e ancestralidade?



KIMVN Teatro, *Trewa – Estado-Nación o el espectro de la traición* [Estado-Nação ou o espectro da traição], Santiago, Chile, 2019.

O espetáculo *Trewa – Estado-Nación o el espectro de la traición*, do grupo KIMVN Teatro, divulga a cultura mapuche do sul do Chile. A encenação apresenta, de maneira poética, a ancestralidade e a luta desses povos. O grupo desenvolve a abordagem do teatro documental e usa entrevistas e documentos em suas montagens.

No palco, há a casa de uma família de descendentes mapuche, ao lado de uma floresta, em um dia de frio. A família teve um de seus membros assassinado. Diante disso, pedem permissão para *ngen mapu*, espírito da natureza, para exumar o corpo e descobrir a verdade sobre a morte. Com base nesse argumento, são revisitadas as injustiças que esse povo sofreu ao longo da história.

Os mapuche vivem em comunhão com sua ancestralidade e a natureza, opondo-se à exploração da floresta. Tendo como centro a busca por justiça, a peça aborda a luta desses povos e denuncia as violências que são cometidas contra eles.

O resgate da ancestralidade pode ser um meio de busca por justiça dos povos originários?

EXPLORE

Assista a um *teaser* do espetáculo *Trewa – Estado-Nación o el espectro de la traición*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VORwITBJJug>. Acesso em: 22 maio 2022.

► suporte para diferentes enxertos audiovisuais, exibindo diferentes momentos históricos da luta do povo mapuche.

No *site* oficial do grupo (em espanhol), é possível fazer um *tour* virtual por uma *ruka*, habitação tradicional mapuche, em que há elementos da cultura mapuche integrados à história do KIMVN. Disponível em: <https://kimvn-teatro.cl/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

KIMVN Teatro

Fundado por Paula González Seguel, diretora, dramaturga, docente e diretora artística da companhia, o grupo dedica-se ao resgate da memória, da cosmovisão, da oralidade e da cultura do povo mapuche. A palavra “kimvn” é uma palavra em *mapuzungun*, língua falada pelos mapuche, que significa “conhecimento”. O grupo busca, através da força da cultura e da ancestralidade mapuche, resgatar a memória como uma forma de justiça, por meio de um teatro interessado na defesa dos direitos humanos indígenas. Em sua trajetória, o KIMVN Teatro já encenou sete peças, além de produzir documentários, *shows* e atividades pedagógicas.

Para ampliar o conhecimento

Para conhecer um pouco mais o trabalho desenvolvido pelo KIMVN Teatro, leia o artigo escrito por Paula González Seguel, publicado pela N-1 Edições, em parceria com a plataforma TePI – Teatro e os Povos Indígenas. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/reivindicacoes-historicas-e-contemporaneas-do-povo-mapuche-com-base-na-obra-de-kimvn-teatro>. Acesso em: 22 maio 2022.

O espetáculo *Trewa – Estado-Nación o el espectro de la traición* mostra a conexão entre as lutas por direitos, como aquelas desempenhadas contra a violência vivida na ditadura civil-militar chilena, e as lutas dos antepassados mapuche. O espetáculo, que integra a plataforma TePI – Teatro e os Povos Indígenas, é baseado em um conjunto de histórias reais. Uma delas é o assassinato de Macarena Valdés, ativista socioambiental chilena, ocorrido em 2016. Outro é o assassinato de Brandon Hernández Huentecol, jovem de 17 anos morto com mais de 180 tiros.

Uma referência no processo de pesquisa da peça veio do Centro de Estudos Interculturais Indígenas (CIIR), a partir de pesquisa de Helene Risor, antropóloga que investiga a

Patrulha de Atenção a Comunidades Indígenas (PACI), um destacamento das forças militares do Chile formado por uma polícia comunitária de origem mapuche, treinados para reprimir as comunidades. A peça também reflete sobre relatos de vítimas de violações de direitos humanos da ditadura, entre as quais também estavam as comunidades mapuche.

Apesar de partir de um repertório de violências, a encenação não traz cenas de violência, mas retrata, por meio de conversas entre diferentes gerações, o encontro poético com a ancestralidade mapuche e a necessidade de manter a memória viva na luta por justiça. Na encenação, o telão ao lado da casa, onde é projetada a floresta, serve de

1. Respostas pessoais. Solicite aos estudantes que relacionem suas respostas a exemplos concretos explorados ao longo da seção **Painel**. A partir disso, questione o motivo das escolhas, instigando-os a elaborar os aspectos da obra que despertaram interesse neles. Esses elementos podem ser estéticos, artísticos, relacionados à composição da encenação teatral, aos conteúdos abordados ou à forma como elaboraram a questão da ancestralidade.
2. Cada exemplo da seção **Painel** lida com a noção de ancestralidade de forma particular. No espetáculo *Bença*, a noção de ancestralidade é ligada às culturas africanas e afro-brasileiras, especialmente às expressões da religiosidade. Na peça teatral *Death and king's horseman* [A morte e o cavaleiro do rei], a ancestralidade ligada à cultura iorubá é explorada a partir da tradição do teatro trágico. Já em *O silêncio do mundo e Trewa – Estado-Nación o el espectro de la traición*, o tema da ancestralidade advém da relação com a cultura e a cosmovisão indígena, evocadas como afirmação das práticas, dos territórios, da luta e da memória dos povos indígenas brasileiros e latino-americanos. Por fim, o espetáculo *Poeira* apoia sua noção de ancestralidade na figura dos mestres e mestrizas da cultura popular do Sertão nordestino, partindo do contato com essas pessoas e as tradições que sustentam.
3. Se na pergunta anterior o recorte estava em como cada experimento ou apresentação teatral elaborou a ideia de ancestralidade, esta objetiva avaliar a compreensão de cada estudante sobre o tema, de modo que eles elaborem o entendimento de ancestralidade que construíram depois das apreciações. Espera-se que diferentes noções sobre cultura, religiosidade, saberes populares, mitos e histórias pessoais, familiares e locais façam parte da compreensão sobre ancestralidade dos estudantes, que devem se perguntar como esses termos estão presentes em sua vida e quais heranças culturais receberam de seus antepassados.
4. Essa tarefa precisa ser iniciada em casa, antes da aula. Cada estudante deve conversar sobre o passado com pessoas mais velhas de casa ou da comunidade em que vive. O objetivo é que ele reflita e investigue o próprio passado e o de seus ancestrais

Com base nas questões e na atividade a seguir, reflita, experimente e compartilhe suas opiniões e impressões sobre teatro e ancestralidade com a turma.

1. Que elementos teatrais das peças apresentadas no **Painel** mais despertaram seu interesse? Por quê?
2. Como a ancestralidade é abordada nas peças e nos experimentos teatrais que você analisou?
3. O que você descobriu sobre ancestralidade ao longo das apreciações e debates?
4. Agora você vai realizar uma atividade teatral com lembranças, objetos e fotografias ligados à sua ancestralidade.

- Converse com os colegas e o professor: Quem são as pessoas que estão diretamente ligadas à sua educação e ao seu desenvolvimento?
- Em casa, converse com essas pessoas sobre a ancestralidade delas. Peça a elas que falem sobre o passado, buscando descobrir informações sobre o lugar e a cultura de onde seus antepassados vieram.
- Pergunte quem foram os responsáveis pela educação e pelo desenvolvimento deles. Quando conseguir essa informação, tente descobrir quem esteve ligado à educação dessas outras pessoas e assim sucessivamente, até as informações mais antigas que conseguir encontrar.
- Escolha um objeto que carregue a memória dessa ancestralidade, que sirva de registro. Pode ser qualquer objeto, inclusive fotografias e documentos. Esse objeto será chamado de **amuleto**.
- Prepare uma cena de teatro inspirada no amuleto e na trajetória de seus antepassados, contando uma história sobre sua ancestralidade. Elabore um começo, um meio e um fim para a cena, utilizando de maneira criativa a voz e os gestos para narrar seu passado. Se quiser, você pode interpretar diferentes personagens durante a contação.

5. Monte com a turma uma exposição com os amuletos dos antepassados de cada estudante.

- Organize o espaço para a exposição dos objetos e/ou fotografias na sala de aula, colocando as mesas de modo adequado para expor os amuletos e permitir a circulação do público.
- Toda a turma deve andar pelo espaço da exposição observando os amuletos. Aproveite esse momento para conversar com os colegas sobre os objetos e as fotografias que trouxeram para a sala de aula.

6. Apresente a contação de história que preparou a partir do amuleto, assista à cena dos colegas e converse sobre essa experiência.

- Reúna-se com cinco colegas. Cada um deve pegar seus amuletos da exposição. Escolha um lugar confortável e sente-se em roda.
- Um estudante por vez deve apresentar a cena que preparou em casa, a contação de história sobre sua ancestralidade, apresentando seu amuleto.
- Ao final das apresentações, converse sobre as cenas. O que foi possível descobrir sobre sua história e ancestralidade com essa criação? E sobre a ancestralidade dos colegas? Que momentos de interpretação se destacaram? De que maneira os amuletos foram utilizados durante as cenas?

- para mapear a trajetória dos antepassados e os lugares onde viveram. Fique atento para que todos os estudantes sejam acolhidos pela atividade, inclusive aqueles que não são oriundos de contextos familiares convencionais. Nesses casos, incentive-os a buscar figuras de referência ligadas à educação deles – as pessoas atualmente responsáveis por eles. Incentive-os a encontrar a memória do lugar onde eles vivem hoje, tomando como inspiração líderes comunitários ou pessoas com quem podem contar.
5. Organize as carteiras da sala de aula com os estudantes, formando áreas de exibição dos amuletos que permitam a circulação da turma e a apreciação dos objetos. Depois, peça a cada um que exponha o objeto que trouxe de casa

e fale um pouco sobre ele. Reserve um tempo para que observem os amuletos e conversem sobre eles.

6. Essa é uma dinâmica de contação de histórias em que cada estudante, munido das conversas sobre seu passado e sua ancestralidade e apoiado nas materialidades que trouxe de casa, narra a própria história teatralmente. Lembre-os disso, da qualidade teatral que essa contação demanda, solicitando que trabalhem a expressividade corporal e vocal no momento da contação da história. Essa forma de conceber teatro tem relação direta com a concepção ampliada de teatralidade que as culturas paupadas pela ancestralidade demandam.

Conversa de artista

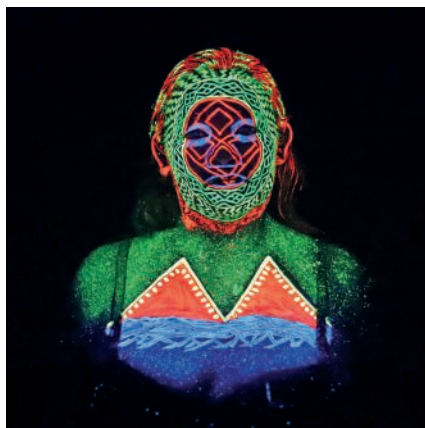
TePI – Teatro e os Povos Indígenas

A Plataforma Digital TePI – Teatro e os Povos Indígenas é um espaço de divulgação das práticas artísticas indígenas relacionadas ao teatro. Veja a seguir uma fala de Ailton Krenak no lançamento da TePI sobre a relação entre os povos indígenas, o teatro, a ancestralidade, as cosmovisões e a arte.

Esse gesto [o lançamento da plataforma] demorou o suficiente para ser gestado com muita negociação entre as pessoas, exatamente por tocar em uma questão sensível, que é furar o muro da invisibilidade nesse campo da arte, onde se imagina que o teatro é uma experiência exclusivamente europeia. Mesmo quando ele se instala aqui no continente, parece que ele é um discurso exclusivo da Europa, da cultura colonial que se implantou aqui. Tanto que, quando uma criança ouve “vamos ao teatro?”, ele imagina um edifício, uma estrutura, uma arquitetura, mas dificilmente ele vai imaginar um gesto. Nós estamos invocando esse gesto, um gesto que abraça a terra, que abraça o outro, seja quem for esse outro, para que a gente possa constituir constelações, para que a gente possa experimentar fronteiras fluidas nas nossas experiências de superação de nós mesmos, e de ajudar quem está ao nosso lado a superar as suas próprias fronteiras, as suas dificuldades. [...]

Agora, teatro e povos indígenas seguem essa trilha: de pôr em questão a hegemonia da narrativa europeia no continente americano, onde os povos nativos, os povos originários e os povos da diáspora também se fazem presentes na tela, no palco, no tablado, em qualquer lugar [...].

KRENAK, Ailton. Transcrição de trecho de comunicação proferida no evento digital de lançamento da Plataforma TePI – Teatro e os Povos Indígenas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Beo31Zb6iM8>. Acesso em: 22 maio 2022.



Paulo Desana / Cervo do fotógrafo

Pomürimasa (“os espíritos da transformação”), fotografia de Paulo Desana, disponível na plataforma TePI – Teatro e os Povos Indígenas, 2021-2022.

▶ Após ler a apresentação da Plataforma Digital TePI – Teatro e os Povos Indígenas e a transcrição de um trecho da fala de Ailton Krenak no evento de lançamento, reflita e converse com os colegas.

1. Você concorda que existe um muro de invisibilidade no campo do teatro (e da arte em geral) para artistas indígenas? Em que outras formas de arte esses artistas encontram dificuldade de se afirmar?
2. Quando você escuta a palavra **teatro**, você se lembra do edifício teatral ou de um gesto expressivo? Como esse exemplo serve para ampliar a ideia de teatro para além de uma noção europeia?

EXPLORE

Plataforma Digital TePI – Teatro e os Povos Indígenas. Disponível em: <https://tepi.digital/>. Acesso em: 22 maio 2022.

111

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

CONVERSA DE ARTISTA

TePI – Teatro e os Povos Indígenas

A BNCC nesta seção

Os estudantes vão explorar diferentes vocabulários e modos de pensar a linguagem teatral (EF69AR26), investigando os limites e os desafios da produção teatral indígena contemporânea (EF69AR28), relacionar essas práticas artísticas a diferentes dimensões da vida social e cultural (EF69AR31), analisar aspectos históricos, sociais e políticos dessas produções (EF69AR33), além de valorizar o patrimônio cultural indígena e ampliar o repertório de referências dos estudantes (EF69AR34).

Contando com a curadoria de Ailton Krenak e Andreia Duarte, a história do TePI começa em 2018, com a realização do evento “TePI – Teatro e os Povos Indígenas: encontros de resistência”. Para dar continuidade a esse importante projeto durante a pandemia de Covid-19, foi criada uma plataforma digital de protagonismo artístico indígena, para divulgar e refletir sobre as relações entre os povos indígenas e o teatro. A plataforma funciona como uma mostra artística, reunindo espetáculos, *performances*, leituras dramáticas, encontros e práticas pedagógicas, além de publicações.

A imagem nesta página é uma fotografia de Paulo Desana, cineasta e fotógrafo indígena, e faz parte de uma série de fotografias de membros de diferentes povos indí-

genas que habitam as proximidades do rio Negro. Para a produção, as pinturas dos grafismos utilizados por essas etnias foram feitas com tinta neon; essa escolha buscou uma experiência sensorial e artística, demonstrando a força da ancestralidade que os objetos e pinturas retratados carregam.

1. Respostas pessoais. Apesar de atualmente haver mais artistas negros e indígenas nos palcos e a produção e a circulação teatral serem descentralizadas, ainda existe uma hegemonia cultural de caráter eurocêntrico no imaginário teatral, seja pelo modo de compreender a história do teatro brasileiro, seja pelos paradigmas e referências que pautam o que é o “bom teatro”. O eurocentrismo ocorre também em outras formas de arte, como a música, as artes visuais, a dança, etc. A plataforma TePI foi criada com o propósito de enfrentar essa segregação estrutural da sociedade brasileira, estabelecendo um espaço de circulação e reflexão do teatro indígena contemporâneo brasileiro e latino-americano.

2. Respostas pessoais. Ouça as diferentes imagens que a palavra “teatro” evoca para a turma. É comum que, como reflete Ailton Krenak, os estudantes se lembrem do “edifício teatral”, associado ao evento de ir ao teatro, mais do que a um gesto expressivo, ou seja, da linguagem do teatro enquanto forma de expressão. Esse é um exemplo da ampliação da compreensão de teatro ensejada pela plataforma TePI, que se relaciona com as pesquisas sobre a relação entre teatro e ancestralidade deste capítulo, uma noção ampliada de teatralidade que tem no gesto a qualidade específica da linguagem teatral, pautada na presença e no corpo em cena. Com isso, espera-se que reconheçam diversas formas de expressões cênicas para além das convenções do edifício teatral e de sua tradição hegemônica.

Para ampliar o conhecimento

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

Adaptação de duas conferências realizadas por Ailton Krenak, o livro oferece a perspectiva da cosmovisão dos povos indígenas do Brasil diante do desastre socioambiental vivido pelo país.

Teatro e ancestralidade pelo mundo

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão reconhecer e apreciar expressões teatrais ligadas a culturas diversas, investigando os modos de produção dessas manifestações (EF69AR24), identificando e analisando os diferentes estilos cênicos que se relacionam com essas teatralidades (EF69AR25), explorando os diversos elementos envolvidos na composição desses acontecimentos cênicos e seus vocabulários (EF69AR26), e ampliar a compreensão do que é o teatro contemporâneo (EF69AR27); vão criar uma cena pela apropriação de uma manifestação do teatro tradicional, explorando a expressividade desse trabalho artístico (EF69AR29) para compor o acontecimento cênico com base nessas tradições (EF69AR30). Com isso, eles relacionarão as práticas artísticas a diferentes dimensões da vida social, cultural e histórica (EF69AR31), analisando essas produções e problematizando as categorias da arte (EF69AR33), explorando diferentes matrizes culturais e seus patrimônios (EF69AR34).

Tragédia e comédia no teatro da Grécia antiga

Explique aos estudantes que o teatro grego nasceu das Grandes Dionísias, rituais festivos dos quais toda a sociedade ateniense participava. Eles começavam com uma procissão em honra a Dioniso. Depois, havia um concurso de tragédias apresentadas durante seis dias, nos quais três dramaturgos, cada um com três peças, competiam por um prêmio. Os cidadãos mais ricos de Atenas arcavam com os custos da encenação, figurinos e adereços do coro. Com o tempo, esse encargo passou para o Estado.

Esses festivais impulsionaram o amadurecimento da tragédia grega e possibilitaram a separação do teatro de seus aspectos ritualísticos, desenvolvendo-o como linguagem e acontecimento de características particulares. Disso, resultou a concepção mais corrente de teatro que se tem hoje em dia. O teatro daquele período era entendido como uma ferramenta de formação social para o cidadão grego, uma forma de arte útil para debater sobre os conflitos da pólis e buscar maneiras de resolvê-los publicamente.

Na tradição europeia ocidental, a comédia é tão antiga quanto a tragédia e ocupa lugar de destaque na origem do teatro. Se nas tragédias há o debate sobre a relação entre a tradição e as leis da pólis, que resulta no

Mundo ao redor

Teatro e ancestralidade pelo mundo

O teatro é uma linguagem artística presente nos povos do mundo todo. Cada lugar possui uma forma de compreender, conceber e realizar as manifestações teatrais. Essa forma de fazer teatro se relaciona com a memória ancestral da cultura e com a história do desenvolvimento da linguagem teatral de cada localidade.

Serão apresentadas algumas dessas manifestações teatrais ancestrais, ligadas à tradição das artes da cena de diferentes países, especificamente Grécia, Japão e Indonésia.

Essas heranças influenciaram o desenvolvimento do teatro em diferentes locais e tempos, nas trocas e nos hibridismos característicos das formas culturais. Nas sociedades de hoje, essas formas ancestrais de teatro servem de inspiração para as criações contemporâneas.

Contextualização do teatro na Grécia antiga



Cena da peça *As aves*, dirigida por Karolos Koun (1908-1987) no Teatro de Epidauro, Carinto, Grécia, 1959. Essa comédia grega foi escrita por volta de 414 a.C. pelo comediógrafo Aristófanes (447 a.C.-385 a.C.). O Teatro de Epidauro é um dos mais bem conservados teatros da Grécia.

Pólis: modelo de organização das cidades na Grécia antiga. A pólis tinha autonomia política (cada cidade era um "país"). Da organização da pólis surgiu a ideia de política, ou seja, o modo de governar e organizar a cidade em favor do bem comum.

TRAGÉDIA E COMÉDIA NO TEATRO DA GRÉCIA ANTIGA

O teatro grego antigo teve seu auge no século V a.C., e até hoje influencia o teatro no mundo todo. As peças eram apresentadas em festivais de teatro, em grandes espaços abertos a toda a população. As encenações contavam com o uso de máscaras e com um grande coro cênico, que cantava e dançava, além de narrar e intervir nos acontecimentos. Os dois principais gêneros eram a tragédia e a comédia. As tragédias contavam a trajetória de um herói envolvido em um conflito que termina em um grande infortúnio. Esse desenlace era uma cena de desespero, em que o personagem se penitencia pela consciência dos próprios atos. Isso produzia no público a catarse, um êxtase que educava moralmente a população. Já as comédias faziam referência a sujeitos da vida comum, provocando o riso por meio de casos e situações corriqueiras. Assim, as comédias ridicularizavam o comportamento, levando a uma reflexão sobre a sociedade. Desse modo, o teatro levava as pessoas a refletir sobre a vida na pólis. As peças consistiam em eventos cívicos, com extensos debates públicos sobre o que era encenado. Os ideais de política e democracia, ainda hoje em voga, surgiram das transformações que ocorreram na sociedade grega desse período. O teatro grego tomou parte nessas mudanças, pela reflexão no palco sobre os conflitos da pólis.

112

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

destino trágico dos personagens, partilhado pelo público pela catarse, na comédia ocorre o oposto: os personagens são gente do povo, o enredo ilustra situações sociais que merecem atenção, debate e crítica e o envolvimento do público se dá pelo riso.

É fundamental ressaltar que os conceitos de política e democracia são construções culturais, frutos da elaboração e da reflexão em sociedade. As transformações sociais advindas dessas elaborações, retomadas no decorrer da história, não são acidentais, mas surgem de um esforço coletivo e consciente de criar formas mais harmoniosas de viver em sociedade.

Por meio desse debate, é possível convidar os estudantes a refletir sobre a oposição entre arte e entretenimento, sendo este último campo de produção associado a uma forma de expressão artística em que a tarefa de levar o público a refletir se torna secundária, ao reproduzir formas hegemônicas sem se ater criticamente ao conteúdo nem às escolhas de composição.

Para complementar a investigação sobre o teatro grego antigo, compartilhe com a turma o vídeo *Contextualização do teatro na Grécia antiga*, que retoma os aspectos estudados sobre essa forma teatral e traz uma pequena cena com um coro cênico.



Apresentação de nô realizada no Santuário Kasuga, em Tamba, Japão, 2022.

NÔ E KYOGUEN NO TEATRO JAPONÊS

Nôgaku é o nome de uma forma de teatro japonês originada no século XIV. Ele conta com duas manifestações: o nô, de forma trágica, e o kyoguen, de forma cômica. As apresentações são acompanhadas por uma pequena orquestra e um coro, que canta narrando a história. No teatro nô, o protagonista e o coadjuvante usam máscaras. O protagonista é um espírito trágico, movido por ressentimento ou vingança, que vaga pelo mundo disfarçado de pessoa comum. Em certo momento, ele encontra um sacerdote que o força a revelar sua identidade. Isso acontece por meio de uma dança, na qual o espírito reencena o ressentimento que o marcou para, assim, alcançar a iluminação. O teatro nô tinha como objetivo, em sua origem, ensinar o caminho da salvação da alma. Já o kyoguen é um teatro engraçado que faz uma sátira da sociedade japonesa. Ele explora os tipos sociais, apoiado em movimentos estilizados e muita mimica. Os personagens falam de maneira coloquial, recheada de trocadilhos, piadas, exageros, repetições e duplo sentido, misturando efeitos sonoros e onomatopeias. Tanto o nô como o kyoguen contam com um narrador, que apresenta os personagens e a situação central da peça.

TOPENG, O TEATRO DE MÁSCARAS BALINÊS

Bali é uma ilha na Indonésia, local onde surgiu o topeng, o teatro de máscaras balinês. Essa manifestação cênica envolve canto e dança, com grande expressão corporal. A palavra "topeng" significa "pressionada contra o rosto", fazendo referência às máscaras utilizadas nesse teatro. Esse espetáculo é acompanhado por uma orquestra chamada de gamelan, composta de músicos que tocam gongos, xilofones, sinos, flautas e tambores. Os personagens são arquétipos da sociedade balinesa, retratando episódios históricos e místicos dos babad, os reis ancestrais de Bali, intercalados com episódios cômicos realizados por personagens chamados de bondrés. O topeng mistura aspectos sérios e cômicos, intercalando momentos de sátira com uma dimensão ritualística, servindo como elo entre o passado e o presente, no encontro entre o sagrado e o profano. Para os balineses, há uma relação entre arte e espiritualidade. Realizar uma apresentação teatral significa estar em contato com os deuses.



Apresentação de topeng, o teatro de máscaras balinês, em Bali, Indonésia, 2014.

Nô e kyoguen no teatro japonês

Os teatros nô e kyoguen possuem como primeiro patrono o xógum Yoshimitsu Ashikaga (1358-1408), um estadista que fomentou a prática perene dessas formas teatrais. O teatro tradicional japonês, desempenhado até hoje, é realizado por atores especializados, que herdaram dos pais o ofício, ou seja, é uma profissão passada de maneira hereditária. O treinamento de um ator de nô ou kyoguen começa na infância e dura a vida inteira. Somente ao chegar aos 60 anos, esse ator é considerado um intérprete completo, que dominou todas as técnicas e conquistou o conhecimento de si mesmo.

O nô é também chamado de teatro das essências, pois procura expressar o máximo com o mínimo de movimentos. Sua cenografia não varia: o palco, todo feito de madeira bem lisa, possui quatro pilares que sustentam um telhado de arquitetura tradicional, com três lados abertos e uma passarela. No fundo do palco, há sempre a pintura de um velho pinheiro.

Para ampliar o conhecimento

Caso tenha interesse em aprofundar seus estudos nessas formas teatrais, é recomendada a leitura do artigo "Teatro tradicional japonês", escrito pela pesquisadora Darci Kusano. Disponível em: [https://fjisp.org.br/estudos-japoneses/artigo/teatro-tradicional-japoneses/](https://fjisp.org.br/estudos-japoneses/artigo/teatro-tradicional-japones/). Acesso em: 23 maio 2022.

Topeng, o teatro de máscaras balinês

Na sociedade balinesa, existe uma relação entre arte e religião. A vida comum é pautada por relações metafísicas, fazendo com que o topeng, também nomeado de drama-dança balinês, não se apoie na noção de autoexpressão do artista, mas sustente a função espiritual inerente a essa forma dramática. Contudo, o topeng é apenas uma das muitas formas teatrais praticadas em Bali.

Para o ator/dançarino balinês, fazer teatro significa fazer uma oferenda aos deuses. Por conta disso, há a despersonalização dos atores: eles não devem transparecer em nenhum momento, para que o personagem arquetípico possa "entrar" em seu corpo. Os intérpretes dançarinos utilizam máscaras elaboradas para representar personagens das altas castas e máscaras menores para os personagens populares.

Aristófanis

Considerado o maior comediógrafo da Grécia antiga, das quarenta peças que escreveu, apenas onze chegaram integralmente até os dias atuais. Todas debatiam de maneira ácida e bem-humorada a situação da sociedade ateniense, fazendo alusões diretas a personalidades, políticos, juizes, pensadores e discutindo grandes questões de sua época. Destacam-se as peças *As nuvens*, *As vespas*, *As rãs*, *As aves* e *A assembleia de mulheres*.

Karolos Koun

Importante diretor teatral grego. Até hoje está em funcionamento o teatro em que fazia suas pesquisas e produções, o Teatro Karolos Koun. Em 1942, durante a ocupação nazista da Grécia, fundou o grupo experimental Art Theater, em parceria com uma escola de teatro de mesmo nome. Ganhou reconhecimento por suas montagens de tragédias e comédias gregas clássicas no Teatro de Epidauro. Buscava uma estética que dialogasse com o que era a estética da Grécia antiga. Ganhou seu primeiro prêmio internacional no Festival de Paris, em 1962, com uma montagem de *As aves*. Foi responsável por encenar as dramaturgias de Brecht em Atenas pela primeira vez, durante o período de ditadura militar na Grécia (1967-1974).

Para ampliar o conhecimento

Para saber mais sobre o topeng, leia o artigo “Um breve estudo sobre Siddha Karya e o drama-dança topeng balinês”, escrito pelos pesquisadores Igor de Almeida Amanajás e Marília Vieira Soares. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/co/article/view/25626>. Acesso em: 23 maio 2022.

A pesquisa sobre os saberes e práticas ancestrais da comunidade é muito importante: as descobertas desempenhadas nessa tarefa devem ser retomadas na atividade final do capítulo. Deve ser desenvolvida em dois momentos: primeiro, por meio de entrevistas com pessoas mais velhas, perguntando sobre os saberes, as celebrações, as formas de expressão e os lugares que marcaram a trajetória deles. A culinária é um aspecto importante a ser valorizado, pois tende a expressar um traço de identidade vindo de saberes dos antepassados; em geral, é um exemplo de saber cultivado no contexto familiar. A religiosidade também é importante, assim como o sotaque, o modo de falar e o vocabulário, elementos que carregam informações sobre as raízes de cada um, podendo ser listados como repertório cultural dos antepassados. Os estudantes deverão observar essas informações, tomar notas e construir um relatório com os dados obtidos. Dessa forma, trabalharão noções introdutórias de práticas de pesquisa. Antes da entrevista, eles devem construir um questionário, listando as perguntas essenciais para as conversas.

O momento seguinte serve para a consolidação desse dossiê ou relatório. Cada estudante deve fazer uma pesquisa expandido as informações que obteve nas conversas com familiares e/ou cuidadores. Por exemplo: se a avó migrou de um país, pode-se pesquisar as manifestações culturais e artísticas características daquela localidade.

A etapa 2 da atividade de pesquisa, em que os grupos devem investigar formas teatrais de outros países, é uma excelente oportunidade de mobilizar algumas noções introdutórias da prática de pesquisa envolvendo **estudo de recepção** (de obras de arte e de produtos da indústria cultural), iniciando pela apreciação crítica dos exemplos teatrais apresentados na seção. Quanto às pesquisas de outros exemplos ao redor do mundo realizadas pelos estudantes, solicite que elaborem esses trabalhos por escrito, analisando os

▶ Você vai investigar um pouco mais a relação entre culturas, ancestralidade e teatro. Parta dos tópicos a seguir.

1 Busque saberes e expressões ligadas à sua ancestralidade para compartilhar com o restante da turma.

- Converse com pessoas mais velhas da comunidade, recolhendo informações sobre o passado cultural. Registre essas entrevistas fazendo anotações, gravações ou filmagens. Construa previamente um questionário com as perguntas essenciais para a conversa.
- Valorize todos os conhecimentos culturais. Você pode fazer perguntas a respeito de:
 - saberes ligados a tarefas cotidianas: culinária local, vestimentas, cuidados;
 - celebrações de festas, práticas rituais e religiosas;
 - formas de expressão, como dialetos locais, atividades culturais e artísticas realizadas em grupo;
 - lugares: feiras, praças, mercados e santuários importantes na vida dos antepassados.
- Organize as descobertas da pesquisa em um relatório escrito. Faça uma lista com as memórias e práticas. Se possível, tente descobrir as origens culturais dessas práticas.

2 Pesquise formas teatrais de outros países. Forme um grupo com alguns colegas.

- Escolha um país ou região. Se possível, relacione as informações encontradas com as descobertas anteriores, descobrindo formas teatrais dos lugares de origem dos seus antepassados.
- Pesquise as formas de arte da cena desse país, formando uma lista com as manifestações ancestrais da localidade. Organize o material em um relatório com textos e imagens.
- Das manifestações teatrais pesquisadas, escolha uma forma específica de uma cena ou dança para se aprofundar. Selecione trechos filmados e trilhas sonoras relacionadas a essa cena ou coreografia. Experimente com seu corpo e sua voz a manifestação que escolheu.

3 Apresente uma prática artística inspirada nas expressões teatrais investigadas, ainda em grupo com os colegas.

- Partindo do material pesquisado, faça uma criação livre baseada na manifestação teatral escolhida. A proposta não é copiar, mas recriar livremente uma das manifestações estudadas.
- Nessa recriação, adapte movimentos, personagens e gestos, buscando uma versão nova da manifestação teatral ancestral, misturando com o repertório cultural que o grupo já possui. A apresentação deve conter começo, meio e fim.
- Ensaie com o grupo até que todos se sintam seguros para atuar para um público. Apresente o resultado à turma e aprecie a criação dos colegas.

4 Discuta com os colegas e o professor: O que você aprendeu sobre as expressões de teatro ancestral de outros países e regiões? Quais manifestações foram mais marcantes? O que você descobriu sobre sua ancestralidade conversando com os mais velhos? Sua visão em relação ao teatro se modificou depois das pesquisas?

114

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

elementos formais e de composição das obras teatrais que escolheram investigar. Peça que comparem essas expressões de teatro tradicionais de outros países com as formas de representação normalmente vinculadas pela indústria cultural, evidenciando as diferenças tanto no formato e conteúdo como no contexto de circulação dessas realizações cênicas.

São essas formas teatrais tradicionais que os estudantes devem experimentar na etapa seguinte, apresentando uma manifestação artística inspirada na cultura dos antepassados. Essa apresentação será uma releitura expressiva de determinada manifestação teatral.

Para ampliar o conhecimento

BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

De caráter enciclopédico e eurocêntrico, esse livro traz um apanhado geral da história do teatro. Com base em uma vasta pesquisa documental, a autora percorre um arco temporal que vai do período anterior ao teatro grego clássico até as proximidades do teatro contemporâneo. Berthold ainda mescla a história da dramaturgia à do espetáculo, contribuindo para análises estéticas e críticas de tendências de cada período.

Hora da troca

Comunidade, arte e vida

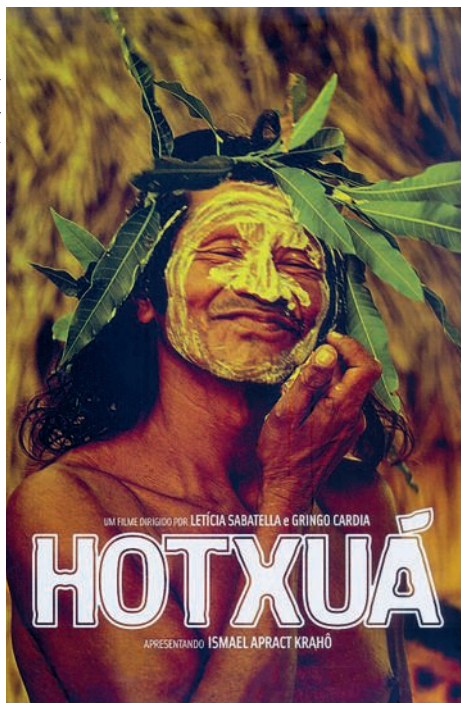
Existem sociedades que vivem um modo de vida comunitário, em que conhecimentos são transmitidos de geração em geração por meio da linguagem oral. Nesses lugares, a noção de ancestralidade está presente no cotidiano, apoiada na atualização dos saberes ensinados dos mais velhos para os mais novos.

As comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas, caiçaras, sertanejas e os povos do campo e da floresta são exemplos de coletividades que organizam o cotidiano a partir desse modo de vida comunitário. Nessas comunidades, a ancestralidade é algo vivo, uma referência do tempo presente.

Nesse contexto, as expressões e linguagens artísticas, incluindo o teatro, ocorrem de forma diferente das sociedades urbanas. A separação entre arte e vida não acontece da mesma maneira que no cotidiano das grandes metrópoles, por exemplo, em que as produções artísticas são tomadas como mercadorias feitas por artistas profissionais e são algo separado da vida comum.

A seguir, é possível conhecer exemplos de expressões teatrais ligadas a essas comunidades assentadas na tradição oral e na noção de ancestralidade, a fim de refletir sobre as separações e os encontros entre ancestralidade, tradição, arte e vida.

Reprodução/Arquivo da editora



Ismael Apract Krahô em cartaz do documentário *Hotxuá*, 2007, dirigido por Leticia Sabatella e Gringo Cardia.

Entre os Krahô, povo indígena que vive no Tocantins, existe um sacerdote do riso chamado hotxuá, um tipo de palhaço sagrado, responsável por cultivar a alegria e o bom humor da aldeia. Os hotxuás têm liberdade para improvisar piadas com todas as pessoas. Podem, inclusive, interferir em rituais religiosos. Para os Krahô, o riso deve ser sempre cultivado, pois garante o respeito à diversidade e o equilíbrio de forças opostas. No modo de vida desse povo, o humor gerado pelo hotxuá serve para impedir que relações autoritárias se cristalizem. Os hotxuás têm uma indumentária própria, utilizando galhos, miçangas, folhas, maquiagem extraída de diversos materiais, como urucum (vermelho), jenipapo (preto) e pó de giz (branco). Para conhecer mais sobre esses sacerdotes, assista ao documentário *Hotxuá*, de Leticia Sabatella e Gringo Cardia, de 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=po5nkwrN4mY>. Acesso em: 23 maio 2022.

HORA DA TROCA

Comunidade, arte e vida

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão reconhecer e apreciar expressões ampliadas de teatralidade, relacionadas com artistas e mestres da cultura popular que tensionam os lugares hegemônicos da manifestação teatral (EF69AR24), além de identificar e analisar estilos cênicos que se relacionam com essa teatralidade ampliada (EF69AR25) e explorar seus vocabulários e práticas (EF69AR26). Ainda conhecerão referências e debaterão coletivamente pautados pelas relações e limites das práticas artísticas nas dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31), de modo a problematizar as categorias da arte e as narrativas eurocênicas (EF69AR33) e valorizar especialmente as matrizes culturais indígenas e africanas do patrimônio (EF69AR34).

Esta seção busca tensionar o lugar da arte na vida dos estudantes, questionando os limites das definições do que é arte e o que é recebido como arte por eles. Espera-se que aumentem sua compreensão do que é arte para além das formas institucionais da arte, sobretudo aquelas relacionadas à indústria cultural e aos circuitos convencionais de arte, como museus, teatros e casas de espetáculo.

Hotxuá

O exemplo dos hotxuás pretende deslocar o cômico do lugar-comum, tecendo relações entre saberes ancestrais e o riso. Para os Krahô, o riso ocupa um lugar social de muita importância – todos compreendem que o humor e a risada são elementos essenciais para a vida comum, uma ferramenta para desconstruir as relações de poder, equilibrando as forças opostas que participam do cotidiano das relações humanas. Esse é um aprendizado transmitido de geração a geração pelos hotxuás, cuja responsabilidade é zelar e revitalizar esse conhecimento. É interessante e importante explorar essa relação social do riso no cotidiano dos Krahô. Para esse povo, o riso é bem-vindo em todas as situações do cotidiano e o hotxuá é respeitado em sua função ancestral.

Gríô

Existe um ditado gríô que diz: “Antes de saber para onde vai, é preciso saber quem você é”. A frase é usada no título de um artigo do professor Renato Nogueira (1972), que explora a tradição dos gríôs e demonstra a relação intrínseca entre memória, ancestralidade e formas de expressão, especialmente a contação de histórias. Esse saber ensina que, antes de aprender sobre o mundo, é importante descobrir sobre si mesmo e suas origens. Como já foi visto, existem diferentes nomes nas múltiplas culturas em que a figura do gríô é instituída socialmente. Seguindo a linha proposta pelo professor Renato Nogueira, optou-se pelo uso do termo gríô como uma estratégia de transcrição, estabelecendo um conceito geral para retratar essa complexa e viva tradição.

François Moise Bamba

Contador de histórias e ator. Nascido em Burkina Faso, foi criado na tradição da cultura e da arte gríô, iniciado por seu pai. Foi adotado como sobrinho por Sotigui Kouyaté, um dos gríôs mais importantes do mundo, tornando-se assim um exímio contador de histórias. François percorre o mundo compartilhando suas narrativas, obtendo grande reconhecimento, além de organizar, desde 2018, o Festival Internacional dos Patrimônios Imateriais em seu país.

Mestre da cultura oral

O conceito de mestre da cultura oral traça uma ponte entre a tradição da África ocidental dos gríôs e os saberes e cultura popular brasileira, reafirmando a importância de cultivar e valorizar outras formas de construção da identidade e dos conhecimentos no cotidiano, em uma relação viva com as pessoas que participam da vida na comunidade, que passam a ter seus saberes e vivências valorizados e legitimados. Há, contudo, um movimento social que busca abraçar a palavra e a prática gríô, encontrando nesse termo uma forma de nomear os representantes dos saberes e fazeres das culturas orais.

Mestra Doci dos Anjos

Mestra das tradições orais, educadora e contadora de histórias. Nascida em Salvador (BA) e radicada em João Pessoa (PB), seu nome de batismo é Maria dos Anjos Mendes Gomes. Idealizadora do Ponto de Cultura Olho do Tempo (PB), é representante da Comissão Nacional de Mestras/es Gríôs do Brasil, membro da Rede Juvenil pelo Patrimônio Mundial (Rejupam) e da Rede de Educadores em Museus (REM/PB). Em 2011, foi homenageada pela Câmara Municipal de João Pessoa com o título de Cidadã Pessoaense.

Os gríôs são pessoas encarregadas de garantir os saberes e a tradição de seus povos, transmitindo-os por meio da palavra narrada aos mais jovens, ligando o presente ao passado. Também chamados de *djeli* na língua manica, *diele* na língua bambara e *jeli* no idioma fula, os gríôs são os transmissores da história e da cultura, cujas palavras estabelecem a identidade e os valores de um povo. Estão presentes nos países da **África ocidental** e exercem diferentes funções, como filósofos, historiadores, conselheiros, mediadores de conflitos, músicos, atores, professores. A função do gríô é hereditária: para ser um gríô, é preciso nascer em uma família de gríôs. A principal forma de transmissão dos conhecimentos de um gríô é a linguagem oral, muito importante para o ser humano.



O gríô africano François Moise Bamba, em gravação do vídeo *O homem que escutava*, no Museu da Pessoa, em São Paulo (SP), 2019.

África ocidental: região do continente africano formada pelos seguintes países: Benin, Burkina Faso, Cabo Verde, Costa do Marfim, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné-Bissau, Libéria, Mali, Mauritânia, Níger, Nigéria, Senegal, Serra Leoa e Togo.



Mestra Doci dos Anjos, mestra gríô, na Escola Viva Olho do Tempo, João Pessoa (PB), em 2018.

Mestra Doci é uma mestra gríô de tradição oral da Rede Ação Gríô Nacional e tem dedicado sua vida à educação popular e à pedagogia gríô, acreditando ser preciso envolver oralidade, brincadeiras, contos e cantigas da comunidade com a educação formal desenvolvida nas escolas públicas. Ela criou a Escola Viva Olho do Tempo, no Vale do Rio Gramame, em João Pessoa (PB), um espaço que preserva oito nascentes de rio, para qualificar a educação de crianças e adolescentes daquela região por meio da arte, da consciência ambiental e da valorização dos saberes das culturas ancestrais transmitidos de geração em geração. Segundo a Lei Gríô, os gríôs são herdeiros e representantes de um conjunto de saberes e fazeres que, por meio da palavra, da vivência e da arte garantem a identidade de seu povo. Ouça Mestra Doci em palestra no TEDx João Pessoa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PdmgmLXHKO>. Acesso em: 23 maio 2022.

Para ampliar o conhecimento

NOGUEIRA, Renato. “Antes de saber para onde vai, é preciso saber quem você é”: tecnologia *griot*, filosofia e educação. *Filosofia Africana*: pertencimento, resistência e educação [edição especial, v. 10, n. 2, 2019]. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problematata/article/view/49137>. Acesso em: 24 maio 2022.

O artigo explora a relação entre os gríôs, a filosofia e a educação, contextualizando histórica e geograficamente essa tradição e destacando o conjunto de tecnologias gríôs que podem ser utilizadas nas práticas educacionais brasileiras.



Apresentação da trupe de mamulengos de Mestre Valdeck de Garanhuns (PE), em São Paulo (SP), 2016.

No Brasil, a região Nordeste é reconhecida por preservar muitas formas de manifestações da cultura popular. O mamulengo é uma dessas expressões artísticas, um teatro de formas animadas, realizado pela manipulação de bonecos esculpidos geralmente em malungo, um tipo de madeira fácil de manipular. É um teatro improvisado, em que o mestre bonequeiro interage com o público criando piadas, brincadeiras, confusão e correria com os bonecos. Algumas apresentações de mamulengo contam com mais de sessenta bonecos, que representam profissões, animais e criaturas sobrenaturais. Quando vão se apresentar, os mestres dizem que vão “brincar de mamulengo”. Essas brincadeiras acontecem atrás de uma estrutura chamada de empanada, onde ficam guardados os bonecos utilizados durante a apresentação, que quase sempre contam com o acompanhamento de músicos – os tocadores – que tocam os ritmos do baião, do xaxado e do forró.

Converse com os colegas e o professor sobre a relação entre ancestralidade, arte e vida. O roteiro de questões a seguir pode ajudá-lo a refletir sobre o assunto.

- Que lugar a arte ocupa em seu cotidiano?
- Você conhece alguma pessoa mais velha que considere uma mestra da cultura oral na comunidade onde você vive?
- Existem acontecimentos e formas de expressão no cotidiano que você considere artísticos, embora não sejam chamados de arte?
- Você já aprendeu algo, um saber ou uma prática, por meio da palavra de uma pessoa mais velha?
- Você se considera um artista? Pratica alguma forma de expressão apenas pelo prazer de praticar?
- Algum momento de sua vida já aconteceu como se fosse arte?
- Você já deixou de assistir a uma manifestação artística ou de participar de alguma porque precisava pagar?

EXPLORE

O Museu do Mamulengo – Espaço Tiridá, em Pernambuco, é dedicado a essa manifestação da cultura popular. Disponível em: <http://memorial.ufpe.br/museudomamulengo/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

- ▶ O debate final busca valorizar as expressões artísticas que o estudante reconhece como arte – às vezes sem que mais ninguém tenha a apreensão que ele tem – como uma provocação para que perceba o próprio cotidiano, valorizando manifestações que mobilizam a sensibilidade. A perspectiva da prática amadora, realizada por amor àquilo que se faz, vem ao encontro dessa arte realizada fora da esfera de circulação mercantil.

Para ampliar o conhecimento

No artigo “O mamulengo e as tradições africanas de teatro de bonecos”, escrito por Izabela Brochado para a revista *Móin-Móin – Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*, encontra-se um apanhado da estrutura do espetáculo do mamulengo e uma reflexão crítica dos seus principais temas, explorando como as culturas africanas e afro-brasileiras influenciaram essa manifestação. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701022006138>. Acesso em: 30 jul. 2022.

Mamulengo e o Teatro de Bonecos Popular do Nordeste

O Teatro de Bonecos Popular do Nordeste, do qual o mamulengo é uma das manifestações, é uma forma teatral improvisada que tem sua origem no século XVII, em Pernambuco. Conta a história que, durante o Natal, os padres portugueses que vieram para o Brasil manipulavam os bonecos do presépio, realizando uma apresentação teatral. Esse tipo de expressão caiu no gosto popular e logo se laicizou, apropriada pelos mestres bonequeiros populares, que construíram uma tradição artística a partir da brinca-

deira de mamulengo, ensinada de pai para filho. Essa é a principal característica para que o Teatro de Bonecos Popular do Nordeste seja considerado uma expressão importante da cultura popular: trata-se de uma tradição teatral que é preservada de maneira informal, com suas técnicas e saberes passados de geração a geração. Em cada região recebe um nome: “mamulengo” em Pernambuco; “joão-redondo” no Rio Grande do Norte; “babau” na Paraíba; “cassimiro coco” no Maranhão e no Ceará. ▶

A BNCC nesta seção

Os estudantes vão explorar elementos não convencionais para pensar o acontecimento cênico, estabelecendo outros vocabulários e pontos de atenção para a criação teatral (EF69AR26); vão relacionar as práticas artísticas a diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (EF69AR31), de modo a problematizar as narrativas eurocêntricas e as categorias da arte (EF69AR33) e valorizar o patrimônio cultural material e imaterial de diferentes culturas, especialmente as advindas das matrizes culturais indígenas e africanas (EF69AR34).

A filosofia da ancestralidade, um ramo das filosofias africanas contemporâneas, foi uma das principais inspirações para a concepção da jornada pedagógica deste capítulo. No entanto, isso não significa que exista uma definição exata para esse termo nem uma cultura essencial, pura, que represente a verdadeira ancestralidade. As culturas estão vivas e em movimento, sempre em transformação.

A filosofia da ancestralidade, de acordo com o pensamento griô, é uma práxis que enfrenta o desencantamento do mundo provocado pela filosofia e o reconhecimento do modo de pensar eurocêntrico como razão universal. Sendo uma forma cultural africana recriada no Brasil, a ancestralidade é uma categoria analítica que contribui para a produção de sentidos e para a experiência ética, baseada na cosmovisão afro-brasileira. Essa concepção de ancestralidade também dialoga com concepções e cosmovisões dos povos indígenas, que se relacionam com a ancestralidade para estabelecer sua cultura e modo de vida.

A cosmovisão da ancestralidade é pautada por uma circularidade que não admite o excluído, uma ética que não rejeita a complexidade do mundo. Assume, assim, o mistério da existência e as encruzilhadas dos diversos mundos que há na Terra, sabendo que cada cultura produz um mundo, que está junto ao mundo de cada uma das outras culturas. Hoje, entende-se a importância de pensar não apenas nas fronteiras desses mundos, mas em suas encruzilhadas, os lugares e momentos em que as diferentes culturas se encontram e se misturam. Reconhecer a filosofia da ancestralidade pode contribuir para uma crítica da tradição ocidental do pensamento e construir experiências éticas para o mundo contemporâneo.

Teoria e técnica

Ancestralidade e seus significados

Investigar a ancestralidade é fazer perguntas, como “De onde eu vim?”, “Por que estou aqui?”. Assim, é uma busca que se inicia no reconhecimento da própria origem, em uma descoberta de si mesmo, em uma inquietação com o próprio passado.

Buscar a ancestralidade é encontrar pertencimento e valorizar a existência. É encantar-se com a própria identidade, ter orgulho do que se é. Significa tentar conhecer a cultura dos antepassados, ter alguma noção dos lugares que o antecederam, saber que você é um elo da corrente de sua história.

Descobrir as narrativas, saberes e cultura dos antepassados é uma forma de se relacionar com o mundo e com a própria existência. Quando alguém se apropria do passado, descobre que pertence a uma tradição, a uma trajetória ligada a determinado lugar em tempos antigos. Os saberes familiares e comunitários são valorizados, passam a ser recebidos com o orgulho e o respeito que merecem ter, e são compreendidos como tão importantes quanto outros saberes existentes no mundo.

Essa herança se relaciona com a vida. O que se sabe fazer e o modo como é feito têm a ver com os antepassados, que passaram adiante a cultura.

A **filosofia da ancestralidade**, um ramo das filosofias africanas contemporâneas, foi uma das fortes inspirações para a concepção deste capítulo. As culturas estão vivas e em movimento, sempre em transformação. Não existe uma definição exata do termo **ancestralidade**, assim como não existe uma cultura essencial, pura, que represente o passado verdadeiro. O que se busca não é a verdade da ancestralidade nem uma ancestralidade pura, mas as muitas linhas que formam o passado de cada existência, feita do encontro de muitas culturas.

Teatro e ancestralidade

Neste capítulo, você apreciou peças teatrais que abordam de diversas formas a relação com os saberes dos antepassados, valorizando especialmente a perspectiva das culturas indígenas, africanas, afro-brasileiras e sertaneja. A ancestralidade é um elemento central para essas culturas, um signo de resistência, pois afirma a construção histórica desses povos.

É pela relação com os saberes dos antepassados que essas culturas pautam sua forma de existir e de pensar o mundo. Cada uma de forma singular, mas com alguns princípios em comum: a convivência sustentável com o meio ambiente, o entendimento da humanidade como natureza, o respeito às diferenças, a valorização da experiência dos mais velhos, a construção de uma vida comunitária, coletiva.

Ao pesquisar sobre ancestralidade e teatro, criamos apresentações cênicas a partir dos saberes e das memórias desses antepassados. Com isso, inventamos formas de contar nossa história (ou uma parte dela), reconhecendo que fazemos parte de uma corrente no tempo que une passado, presente e futuro. Dessa forma, fazer teatro é um jeito de lidar com o mistério da vida de maneira poética e sensível, investigando as heranças que formam quem somos.

Teatro e ancestralidade

É importante frisar que não existe uma essência de cultura nem uma essência de ancestralidade. Nenhuma cultura possui uma pureza ancestral, pois, para isso, teria de estar fora do tempo, ou seja, da história. A cultura é um conceito mediador e tem ligação com as dimensões histórica e social da vida; é a representação de um emaranhado de práticas, concretas e simbólicas, uma consequência dos modos de produção que geram a vida material e imaterial das sociedades. Em certa medida, a cultura é sempre uma invenção e uma recriação, fruto da encruzilhada de diferentes culturas e modos de vida que a antecederam no tempo. Um indígena inserido em um

modo de vida comunitário não precisa afirmar-se como alguém que tem uma cultura indígena, posto que essa cultura é viva e se expressa em cada elemento da vida em seu cotidiano. O perigo aqui é generalizar a noção de cultura e ancestralidade, criando noções de hierarquia e pureza na relação entre as culturas e os modos de vida.

É preciso reconhecer que toda relação com determinada noção de ancestralidade é mitificada, em alguma medida. Sempre existe invenção na relação com o passado, ainda mais em contextos familiares em que pouco é possível recuperar da memória dos antepassados. A invenção da ancestralidade não é um defeito, mas uma estratégia de construção de pertencimento, de vínculo com o

Encontro de ancestralidades

Agora, você vai fazer teatro por meio das investigações que acumulou sobre sua ancestralidade. Você vai criar um personagem que represente seus antepassados. Depois, trabalhando em grupo, criará um experimento cênico, partindo do encontro desses personagens em cena.

Um personagem antepassado

▶ **Jogos teatrais:**
2 **Coro cênico**

- 1 A primeira etapa da pesquisa teatral é individual. A turma toda trabalhará ao mesmo tempo, em um espaço amplo.
- 2 Partindo da pesquisa sobre a própria ancestralidade realizada anteriormente, crie um personagem que represente seus antepassados.
 - Elabore uma figura que seja a personificação de sua ancestralidade. Esse personagem pode se basear em uma pessoa real (alguém mais velho da comunidade, por exemplo) ou ser inventado.
 - Anote no caderno o nome desse personagem, suas características, o lugar de onde veio, a etnia e a cultura a que pertence.
- 3 Chegou o momento de criar o personagem em cena, fazendo um improviso teatral. O objetivo é que você faça uma pesquisa teatral até se sentir à vontade em interpretá-lo.
 - Experimente o personagem, interpretando sua forma de andar, seus trejeitos e o sotaque dele. Improvise contar as histórias dele.
 - Coloque as ideias em cena. Engaje sua atenção, expressão e imaginação no momento do improviso. A pesquisa funciona como um jogo teatral, em que você experimenta maneiras de interpretar o personagem.
- 4 Vamos experimentar a interação entre os personagens em um jogo teatral coletivo.
 - Todos os personagens da turma devem caminhar pelo espaço de cena.
 - Ao sinal do professor, um personagem deve cumprimentar o outro, iniciando uma conversa. Cada um deve contar a história de onde veio.
 - Novamente, ao sinal do professor, os personagens se despedem e voltam a caminhar pelo espaço de cena, até o sinal para cumprimentarem um novo personagem, iniciando mais um improviso, e assim por diante.
- 5 Em casa, crie um figurino com adereços para seu personagem. Pesquise também uma manifestação cultural que se relacione com ele: pode ser um poema, uma canção, uma dança, uma narração de história, uma crença ou sabedoria popular. Ensaie o modo como seu personagem fará a apresentação dessa manifestação cultural.
- 6 Crie um registro filmado do personagem. Nesse vídeo, ele deve apresentar-se, contar de onde veio e falar sobre a manifestação cultural que representa sua cultura.

▶ **Registre e guarde na pasta digital de Arte/Ancestralidade.**

119

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

▶ passado, e até o menor traço de biografia dos antepassados possibilita puxar o fio dessa meada, construindo uma identidade passível de se relacionar com a memória, o tempo e a história, vinculada a culturas ancestrais.

Por isso, as investigações teatrais em torno da ancestralidade foram pautadas pela materialidade da memória dos estudantes, uma busca objetiva pelo passado em um esforço de revisitar a tradição oral nessa jornada, conversando com as pessoas mais velhas sobre suas memórias e conhecimentos que acumularam em sua trajetória existencial. A ancestralidade é uma noção de história ligada àquilo que se recebeu, o reconhecimento de uma linhagem de onde cada pessoa veio. Quando se nomeiam esses saberes ancestrais,

se disputa um universo cultural que está sendo apagado pelo neoliberalismo contemporâneo, focado no presente e na prospecção de futuro pautada pelo dinheiro e pelo consumo.

Nas atividades, a matéria-prima para fazer teatro foi a relação com a memória e os saberes dos antecessores, de modo a recuperar a cultura a que se pertence. Cenas teatrais foram criadas a partir de conversas com pessoas mais velhas, ouvindo, assim, as histórias sobre as origens. Foram pesquisadas a cultura e as manifestações artísticas dos lugares de onde vieram os antepassados, preparando uma apresentação artística com base nisso.

Ao se mobilizar a linguagem teatral na pesquisa sobre ancestralidade, criaram-se apresentações cênicas a partir

▶ de saberes e memórias dos antepassados, consolidando, com isso, a própria história dos estudantes (ou uma parte dela). As pesquisas e criações que surgem da relação entre teatro e ancestralidade são um modo de lidar com o mistério da vida, entendendo a própria existência como um acontecimento narrativo.

ATIVIDADES

Encontro de ancestralidades

A BNCC nesta seção

Os estudantes vão explorar diferentes elementos da linguagem teatral para criação de um personagem inspirado nos antepassados (EF69AR26), participar de um processo coletivo de criação teatral que explora formas contemporâneas do acontecimento cênico (EF69AR27) e investigar diferentes funções teatrais e os limites e desafios da criação teatral colaborativa (EF69AR28). Com isso, farão experimentação de gestualidade e construção corporal e vocal por meio do improviso (EF69AR29), bem como comporão improvisações e acontecimentos cênicos atrelados à caracterização de personagens na relação com os espectadores (EF69AR30).

Inicie a sequência de atividades finais do capítulo compartilhando com os estudantes o vídeo *Jogos teatrais: Coro cênico*, realizando com eles os jogos apresentados. O vídeo explora a figura do coro cênico, tornando possível a mobilização desse recurso na etapa de composição coletiva da atividade de encerramento do capítulo.

Um personagem antepassado

Compartilhe com a turma que esse é um momento de pesquisa teatral individual: partindo de um tema ou premissa, cada estudante vai improvisar materiais criativos para usar em cena, acumulando e organizando o que for descobrindo para chegar a uma forma cênica; nessa atividade, trata-se da criação de um personagem. Isso é um incentivo para que cada um se empenhe durante a atividade, improvisando sozinho, como em uma brincadeira de faz de conta, testando com o corpo, voz e presença, as possibilidades de interpretar seu antepassado. É como em um laboratório, em que diferentes testes são realizados por meio da cena.

Os estudantes devem se sentir à vontade interpretando o personagem que representa seu antepassado. Deixe-os livres para criar o que quiserem, relacionando de maneira criativa a ideia da própria ancestralidade com a interpretação do personagem.

▶ Caminhe entre eles comentando as experimentações e dando comandos coletivos em voz alta. Instigue-os a começar com elementos concretos: Como o personagem anda, se senta, respira? Como é a postura corporal dele? Como é o jeito de falar e o sotaque? Que histórias ele conta? De onde ele vem? As respostas das indagações devem ser feitas em cena, no improviso de cada estudante. Ao acumular essas experimentações, o personagem será criado.

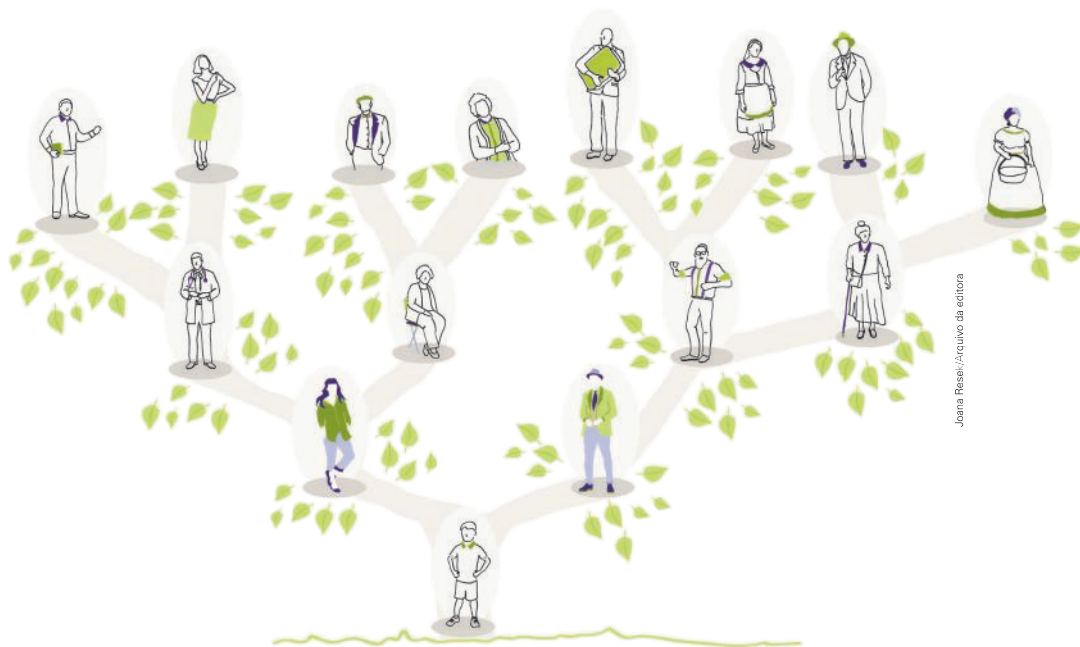
No momento do jogo coletivo, em que um personagem encontra outro, incentive os estudantes a explorar campos de conversa para além das trivialidades. Solicite, por exemplo, que dialoguem contando as histórias de onde os personagens vieram. Lembre à turma que a cena deve se manter dinâmica, viva, o que significa ter liberdade de inventar histórias, causos, gestos e ações físicas.

Em casa, o estudante tem a chance de aprimorar sua pesquisa teatral, desenvolvendo o personagem em processo de criação junto aos familiares. Tanto a escolha dos figurinos e adereços quanto a filmagem podem ser realizadas nessa troca.

Os personagens ancestrais se encontram

Essa etapa é de criação coletiva e abertura de processo. Os improvisos passam a ser realizados com um grupo de atores e atrizes em cena. A maior dificuldade nesse processo é definir o caminho da cena, consolidando e fixando o que foi descoberto nos primeiros improvisos. Isso exige uma atenção ao que aparece em cena para que o material possa ser consolidado no momento da conversa depois desta etapa da atividade.

Compartilhe com os grupos que, se acharem importante, podem escolher uma pessoa para fazer a função de direção, que consiste em ficar do lado de fora do improviso observando as cenas, destacando os aspectos mais interessantes e propondo formas de organizar o material que surgir, até que o experimento teatral tenha começo, meio e fim. Esse aspecto da encenação teatral será aprofundado no capítulo 6. O roteiro de ações é sugerido como uma possibilidade de organização do material de cena que for surgindo e pode ser realizado de maneira coletiva. A ideia é experimentar uma forma coletiva de criação, em que os integrantes



Os personagens ancestrais se encontram

- 1 A turma deve se organizar em grupos de teatro de cinco a seis estudantes.
- 2 Cada grupo deve conceber um experimento teatral a partir do encontro dos personagens criados. Nesse encontro, cada personagem deve contar a história de onde veio e as sabedorias que trouxe de lá. O primeiro passo é criar um roteiro de ações para improvisar a cena.
 - Comece inventando a situação em que o encontro dos personagens acontece. Pode ser um baú mágico de onde saem as figuras ancestrais, um encontro ao redor de uma fogueira misteriosa ou mesmo uma situação cotidiana atual, como a espera em um ponto de ônibus.
 - Partindo desse encontro, cada personagem deve narrar sua história aos outros, contando de onde veio, sua jornada até chegar ali. Incorpore nesse momento as músicas, poemas ou danças relacionadas à ancestralidade que você pesquisou para que o personagem as apresente durante a cena. Se quiser, e os colegas concordarem, envolva todos os personagens nesse momento.

120

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

debatam sobre o material improvisado e criem a cena juntos, em um processo coletivo e colaborativo.

Esses experimentos teatrais têm a função de celebrar e passar adiante saberes e culturas das ancestralidades dos estudantes, a potência de comunicação dessas trajetórias e histórias. Com isso, espera-se que seja um momento de alegria e expressividade, em que toda a turma tenha a oportunidade de, através do acontecimento teatral, conhecer e apreciar a identidade e a ancestralidade de cada pessoa.

A situação em que esses personagens se encontram não precisa ser estabelecida com muita precisão, podendo figurar como uma situação aberta, sem muitas explicações, como uma roda de fogueira em que eles se encontram para contar histórias. No entanto, se o grupo quiser pensar em um ambiente e/ou situação narrativa mais definida (por exemplo, os ancestrais são invocados a partir de um baú com coisas guardadas de uma família que é encontrado), deixe-o explorar essa possibilidade.

- É muito importante refletir sobre como será a relação com o público durante a apresentação da cena. Os personagens vão conversar diretamente com a plateia? Qual é a melhor forma de o público assistir ao experimento teatral?
- A partir de todos os combinados, faça um roteiro das ações da cena, registrando tópicos do que foi criado para que todos consigam improvisar.

3 Improvise a cena com base no roteiro de ações, explorando a relação entre os personagens durante a cena. É durante o improviso, com os personagens interagindo na situação definida, que o teatro acontece de verdade, permitindo a descoberta de coisas novas e inusitadas.

4 Ao terminar o improviso, converse com os colegas lembrando as melhores descobertas teatrais, incorporando as sugestões e estabelecendo novos combinados do que acontece. Modifique à vontade o roteiro de ações, mantendo um registro atualizado do que foi pesquisado durante os improvisos.

5 Refaça a cena o maior número de vezes que for possível, sempre comentando e melhorando, até que a apresentação fique fluida, possível de ser apresentada do começo ao fim.

6 Com os experimentos teatrais elaborados, chegou o momento da abertura do processo de criação. Cada grupo deve apresentar a cena de sua pesquisa teatral, realizada a partir do encontro dos antepassados. A plateia deve ser montada de acordo com a proposta de cada apresentação.

Registre e guarde na pasta digital de Arte/Ancestralidade.

Se necessário, interrompa a cena para marcar de maneira precisa movimentações, entradas, coreografias e ações decisivas. Quanto maior o número de combinados, mais seguro você ficará na apresentação.

Terminada a atividade, siga o roteiro para fazer uma avaliação coletiva.

- Como foi inventar um personagem a partir da pesquisa sobre sua ancestralidade? Você se inspirou em uma figura real ou imaginária?
- De que maneira a cultura de seus ancestrais apareceu em cena? Você cantou uma música, contou uma história, declamou um poema relacionado a essa cultura? Compartilhe o que você descobriu sobre a manifestação cultural de sua ancestralidade.
- Como foi o encontro dos personagens ancestrais? Aconteceu algum conflito entre eles? Quais foram as dificuldades ao improvisar a cena? Como você e os colegas estabeleceram começo, meio e fim do experimento teatral?
- Das cenas apresentadas pelos outros grupos, qual chamou mais sua atenção? Quais questões e pontos de encontro você identifica nas ancestralidades da turma?
- Após os debates, as pesquisas e as atividades, o que você aprendeu sobre ancestralidade?

121

As perguntas dos dois primeiros tópicos do debate coletivo se relacionam com o momento de criação individual da atividade, quando cada estudante fez sua pesquisa para a criação do personagem inspirado nos antepassados. Esse debate deve explorar aspectos técnicos da linguagem teatral, com os estudantes contando como foi descobrir os elementos do personagem – a postura, o jeito de falar, o modo de pensar e as histórias que conta. Os estudantes devem falar sobre as escolhas de representação desse personagem. Para isso, faça algumas perguntas: Foi inspirado em quem? Que expressões culturais você relacionou com essas escolhas? De que maneira você reconhece a história de sua família nesse personagem?

As perguntas do terceiro tópico oportunizam o debate sobre as dificuldades e potências da criação coletiva. Improvisar com diversos personagens e encontrar jeitos de combinar e marcar a cena não são tarefas fáceis. Demandam acordos criativos. As perguntas exploram esses processos de pesquisa colaborativa entre os integrantes de um mesmo grupo, que podem comparar as estratégias de criação adotadas na turma.

Por fim, espera-se que, ao longo das experimentações, das pesquisas e dos debates deste capítulo, pautados na linguagem teatral, os estudantes tenham se apropriado da própria ancestralidade. Mais do que conseguir definir esse conceito, deseja-se que eles consigam, apoiados na teatralidade, narrar seu passado e os saberes dos ancestrais de maneira viva e expressiva.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Para ampliar o conhecimento

• OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 18, p. 28-47, maio/out. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4456>. Acesso em: 24 maio 2022.

O artigo busca relacionar a filosofia da ancestralidade, contextualizando-a no escopo das filosofias africanas, com a educação comprometida com a cultura afro-brasileira e com as relações étnico-raciais no Brasil.

• MACHADO, Adilbênia Freire. Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana e práxis de libertação. *Páginas de Filosofia*, v. 6, n. 2, p. 51-64, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/PF/article/view/6300>. Acesso em: 24 maio 2022.

Pautando uma práxis filosófica, o artigo aborda a ancestralidade e o encantamento como prática e reflexão para um processo formativo, que busca uma ética libertária, fomentando a formação cultural e existencial no mundo contemporâneo.

Competências da BNCC neste capítulo

- Gerais – 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9 e 10.
- Específicas de Linguagens – 1, 2, 3 e 5.
- Específicas de Arte – 1, 2, 3, 4, 6 e 7.

Habilidades da BNCC neste capítulo

- Teatro: Contextos e práticas (EF69AR24, EF69AR25) | Elementos da linguagem (EF69AR26) | Processos de criação (EF69AR27, EF69AR28, EF69AR29, EF69AR30).
- Artes integradas: Contextos e práticas (EF69AR31) | Matrizes estéticas e culturais (EF69AR33) | Arte e tecnologia (EF69AR35).

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a ideia de encenação teatral, conceito que caracteriza o teatro contemporâneo. Com o advento da encenação teatral, a dramaturgia perde sua antiga centralidade na produção teatral. O próprio acontecimento teatral é tomado como centralidade do processo, elaborado a partir de seus muitos elementos significativos para além do texto. Além disso, diferentes formas de criação coletivas e colaborativas se apoiam na perspectiva da encenação teatral, ampliando os horizontes para a concepção e o desenvolvimento das peças de teatro da atualidade.

A prática da encenação caminha ao lado da especialização nos elementos que compõem a linguagem teatral: cenografia, figurino, sonoplastia, iluminação, dramaturgia, interpretação. Diante da variedade de funções e elementos significantes, a encenação surge como uma organização, um centro orgânico que possibilita que todos os artistas envolvidos criem na mesma direção, estabelecendo coerência ao trabalho teatral na sua totalidade.

Na imagem de abertura deste capítulo, há duas fotografias do espetáculo *A cidade dos rios invisíveis*, do Coletivo Estopô Balaio, como um exemplo de ousadia e criação no campo da encenação. Partindo do diálogo com as famílias (em sua maioria, migrantes) que habitam o

CAPÍTULO 6

ENCENAÇÃO TEATRAL



Registros de cenas do espetáculo itinerante *A cidade dos rios invisíveis*, do Coletivo Estopô Balaio, dirigido por Jhoao Junnior. São Paulo (SP), 2019.

Jardim Romano, região periférica na Zona Leste de São Paulo (SP), a peça reflete sobre as histórias de enchentes e alagamentos vividas pelos moradores do bairro. Toda a comunidade participa da encenação, integrada ao elenco e aos demais artistas envolvidos no trabalho. A peça começa com uma viagem de trem que o público é convidado a realizar. Cada espectador recebe um fone de ouvido para escutar um *audiotour* enquanto percorre o caminho até chegar ao Jardim Romano.

Estopô Balaio

Coletivo de artistas formado em 2011 na cidade de São Paulo (SP), constituído, em sua maioria, por artistas migrantes. Sua sede, a Casa Balaio, está localizada no Jardim Romano, região periférica da Zona Leste da cidade. O grupo já realizou diferentes espetáculos ao longo de sua trajetória, e a peça *A cidade dos rios invisíveis* é a encenação mais premiada. Além de peças, o Estopô Balaio desenvolve outros trabalhos artísticos, como oficinas, cineclubes, intervenções de rua, *performances* e *saraus*. Para conhecer mais o grupo e suas realizações, acesse o site do Coletivo Estopô Balaio: <https://coletivoestopobalaio.com.br/>. Acesso em: 5 maio 2022.

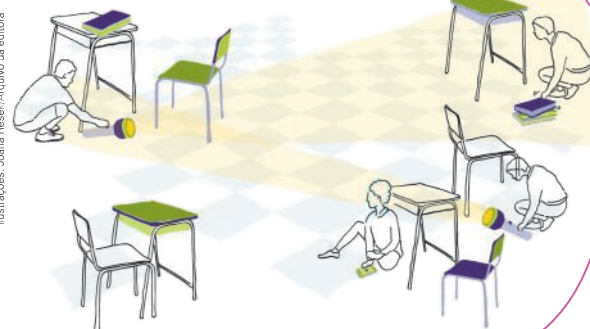
Aprender com os sentidos

Nesta atividade, você e os colegas vão criar uma atmosfera expressiva para a sala de aula por meio de uma dinâmica teatral.

- 1 Vocês devem escurecer a sala de aula o máximo possível. No teatro, quando a sala fica sem nenhuma luz, isso é chamado de *blackout* ou BO.



- 2 Combine com os colegas de criar na sala de aula alguma atmosfera usando um gênero cinematográfico: terror, drama, comédia, etc.



Ilustrações: Joana Resse/Arquivo da editora

- 3 Pense em sons e fontes luminosas para criar a atmosfera. Use todos os recursos disponíveis, como celulares, música ambiente, manipulação da entrada de luz pelas janelas, sons que possam ser feitos com o próprio corpo e qualquer outro elemento que a criação permitir.

- 4 Chegou o momento de experimentar a atmosfera combinada! Uma dupla por vez deve caminhar pela sala de aula, vivenciando o ambiente criado pela turma e prestando atenção nas sensações causadas pela atmosfera.



APRENDER COM OS SENTIDOS

A atividade é um convite para uma experimentação sensorial da capacidade expressiva de dois elementos da composição teatral: sonoplastia e iluminação. Isso acontece por meio da criação de “atmosfera”, ou seja, uma ambiência expressiva, composta de luzes e sons característicos. Definir o gênero muda completamente a dinâmica – pois a atmosfera de terror é diferente da atmosfera festiva, por exemplo.

Lembre à turma que as vozes e os sons que realizam com o corpo, além da escolha de trilhas sonoras e outros tipos de sons gravados, também participam da criação da atmosfera. Essa dinâmica é um aquecimento para a atividade de encerramento do capítulo, em que a construção de ambiências a partir dos elementos expressivos da linguagem teatral é explorada de modo mais verticalizado. A atmosfera expressiva deve ser criada coletivamente, ocupando todo o espaço da sala de aula, organizado espacialmente para a atividade.

Conduza o combinado com a turma do gênero cinematográfico que será inspiração para a atmosfera expressiva. Depois, conversem sobre essa escolha, imaginando quais sensações a atmosfera precisa expressar para representar o gênero escolhido. Como é possível manipular a luz e o som para criar uma atmosfera de terror? Se o gênero cinematográfico for comédia romântica, que sons e forma de iluminação gerariam essa sensação de amor, bem-estar, diversão?

Se possível, garanta a maior qualidade no *blackout* nessa atividade. Se houver à disposição, utilize tecidos que sirvam de cortina, como TNT preto. Mobilize a turma para colocá-los nas janelas, e assim tornar o ambiente mais adequado à atmosfera. Também é possível utilizar caixas de papelão para tampar as entradas de luz da sala de aula.



123

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

APROXIMANDO DO TEMA

Encenação teatral e criação coletiva

A BNCC nesta seção

Os estudantes terão oportunidade de identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os e aprimorando a capacidade de apreciação da estética teatral (EF69AR25). Também poderão explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia), reconhecendo seus vocabulários (EF69AR26).

Investigar o conceito de encenação no teatro contemporâneo pode ser complexo. A existência da função da encenação é uma marca da contemporaneidade no teatro. Antes dessa função, a forma final da peça era definida *a priori*, com base em modelos predefinidos, formas aceitas como corretas, muitas vezes derivadas diretamente dos textos.

Com a modernidade, essa fórmula perde a centralidade, transformando o palco em um campo de infinitas possibilidades expressivas, cabendo à encenação, enquanto a peça é ensaiada, criar balizas de como será sua expressividade. Para organizar um projeto, os encenadores estabelecem um modo de criação e produção em que todos os artistas envolvidos – sonoplastas, iluminadores, dramaturgos, atores, cenógrafos e figurinistas – criem em uma mesma direção, garantindo unidade expressiva para a peça.

É esse o trabalho dos diretores, que é outra forma de nos referirmos à função da encenação. Isso faz com que seja possível reconhecer o diretor de uma obra apenas por meio de um trecho; o modo de compor a linguagem torna evidente o traço autoral do encenador. No teatro, também é comum haver peças que possuem uma encenação coletiva, nas quais o trabalho da direção é desempenhado por um grupo de pessoas, até mesmo por todos os teatristas envolvidos na montagem.

Ateliê de perguntas

1. Respostas pessoais. Se ninguém assistiu a uma peça, converse sobre a formação do hábito. Questione por que é mais comum assistir a filmes na televisão ou ir ao cinema do que ir ao teatro. Fale sobre a dificuldade de acesso a salas de espetáculo e as dificuldades de produção de peças de teatro, por exemplo.
2. Respostas pessoais. Incentive os estudantes que já foram ao teatro a

Aproximando do tema

Encenação teatral e criação coletiva

Uma das principais características do teatro contemporâneo é a multiplicidade de tendências e propostas estéticas. Há uma grande variedade de maneiras de fazer teatro, de temas abordados e diferentes circuitos de produção e de circulação. O modo como as peças são financiadas e os espaços em que acontecem são distintos.

Isso é resultado de uma nova concepção no modo de pesquisa e criação cênica, em que o conceito de **encenação teatral** constitui o centro da produção. Antigamente, o texto era considerado o centro da criação de uma peça e havia apenas o ensaiador, aquele que organizava os elementos em cena. Com o tempo, surgiu a figura do encenador, que, ao lado de atores, dramaturgos e demais teatristas, contribui para a criação da peça, pensando no sentido total do espetáculo. Às vezes, a função da encenação é realizada de maneira coletiva, feita por um grupo ou todos os teatristas envolvidos na montagem.

Por isso, encenar é mais do que apenas organizar. Consiste em criar um todo coeso por meio da articulação de todos os elementos que compõem o espetáculo de maneira muito própria, é um trabalho de criação autoral. Outro aspecto importante da encenação é desenvolver um trabalho conjunto e colaborativo, de modo que os teatristas envolvidos contribuam para que o espetáculo seja desempenhado em sua totalidade.



Alunos do programa "Brincadeiras e teatres", do projeto social Casa de Ensaio (MS), ensaiam com o brincante de jogos tradicionais Eduardo Alcântara, 2011.

Bien Oliveira/Casa de Ensaio

✗ Não escreva no livro.

Ateliê de perguntas

➤ Depois de apreciar a imagem da abertura, experimentar a criação de atmosferas na sala de aula e ler o texto de introdução, converse com os colegas e o professor sobre as seguintes questões.

1. Você já assistiu a uma peça de teatro? Qual foi a última peça que viu? E o último filme?
2. Você sabe de alguma peça que esteja em cartaz neste momento? Do que ela trata?
3. Há algum grupo teatral no bairro ou na cidade onde você mora?
4. Como foi construir um ambiente com luzes e sons? E a experiência sensorial de conviver nesse espaço?
5. Você já teve a experiência de saber quem é o diretor de um filme ou peça de teatro apenas por assistir a esse trabalho artístico?
6. O que você gostaria de saber sobre o teatro brasileiro? Elabore uma questão sobre esse tema e compartilhe com os colegas.

124

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

descrever a experiência. Se na turma houver estudantes que nunca tiveram acesso a uma peça de teatro, leve-os a uma comparação entre os meios de divulgação do teatro e os meios de comunicação a que a turma tem acesso.

3. Se a turma não conhecer nenhum grupo teatral, sugira uma pesquisa. Esse levantamento será retomado mais adiante neste capítulo.
4. Respostas pessoais. Explore com os estudantes a ideia de "atmosfera" e como cada pessoa se sentiu ao se relacionar com essa ambiência expressiva criada na sala de aula.

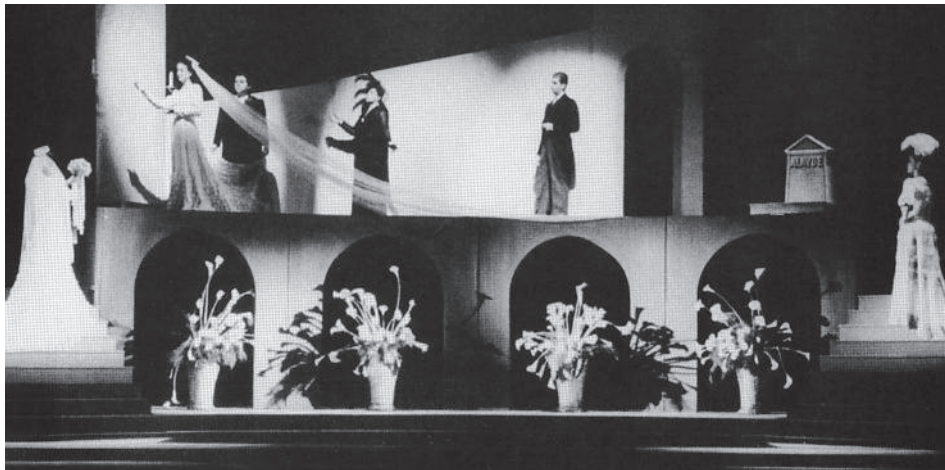
5. Há casos em que esse reconhecimento é possível sem que seja preciso ler essa informação nos créditos. Isso acontece quando se está habituado à autoria da direção, o que pode funcionar como um princípio de compreensão da função do encenador.

6. Com base no texto que leram e nas experiências que os estudantes já tiveram com o teatro, incentive-os a refletir sobre suas expectativas de aprendizagem nessa linguagem e a elaborar uma questão. Depois, organize a conversa com toda a turma sobre as questões elaboradas.

Painel

A linguagem da encenação

Neste **Painel**, você vai conhecer um pouco das origens e do desenvolvimento da encenação teatral no Brasil, observando também alguns dos elementos que contribuem para essa dimensão criativa: atuação, cenografia, figurino, iluminação e **sonoplastia**.



Encenação da peça *Vestido de noiva*, de Nelson Rodrigues, no Theatro Municipal do Rio de Janeiro (RJ), 1943.

A peça *Vestido de noiva* é uma obra de dramaturgia escrita pelo jornalista e escritor pernambucano Nelson Rodrigues (1912-1980). Ela estreou no Rio de Janeiro (RJ) em 1943, e é considerada por alguns estudiosos a primeira encenação do moderno teatro brasileiro.

Trata-se de uma dramaturgia nacional consistente, que reúne traços do **Simbolismo** e assuntos do cotidiano carioca da época. A obra tornou-se importante por receber uma encenação autoral, ou seja, o significado dela foi construído com a montagem do espetáculo.

O texto de Nelson Rodrigues era considerado impossível de ser montado na época. Coube ao teatrista polonês Zbigniew Ziembinski (1908-1978) fazer *Vestido de noiva* acontecer teatralmente, compondo um todo expressivo com os muitos elementos da linguagem teatral – atores, cenários, figurinos, iluminação, sonoplastia. Observe a fotografia desta página: a cena era dividida em planos, a iluminação possibilitava recortá-la e editá-la visualmente, e os figurinos representam a sociedade carioca da época.

Para você, há algo de diferente nessa imagem? Você já pensou que o texto nem sempre é o elemento mais importante para uma peça de teatro?

Sonoplastia: linguagem artística que opera elementos do som na produção cênica.

Simbolismo: movimento artístico do final do século XIX que tem como principais características a subjetividade e o devaneio. As obras simbolistas se comunicam com sonhos, com o transcendental, por meio de símbolos.

125

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

PAINEI

A linguagem da encenação

A BNCC nesta seção

Os estudantes terão a oportunidade de reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção e organização da atuação profissional em teatro (EF69AR24); poderão também identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço (EF69AR25), e explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia), reconhecendo seus vocabulários (EF69AR26); 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, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira (EF69AR34).

Nesta seção, propõe-se um diálogo entre obras históricas e contemporâneas, de modo que seja possível investigar a encenação teatral brasileira, desde seu surgimento, com *Vestido de noiva*, até casos contemporâneos, enfatizando elementos de composição, como cenografia, figurino e iluminação.

A cenografia de *Vestido de noiva* é dividida em planos narrativos: realidade, memória e alucinação. As cenas acontecem em cada um dos planos e as mudanças entre eles são ocasionadas pela ação e reforçadas pela luz, cujos movimentos foram acrescentados à dramaturgia posteriormente.

A fotografia da encenação possibilita várias leituras. Trabalhe com os diferentes significados atribuídos a ela. Essa densidade significativa é um traço da encenação moderna. Cabe ao encenador produzir significados compondo com os diversos elementos. Cada peça apresenta seu modo de articulá-los, e a dramaturgia é apenas um entre os demais elementos. Auxilie os estudantes a nomear esses elementos na fotografia.

A peça se passa no Rio de Janeiro, no início do século XX. Alaíde, a protagonista, foi atropelada e está no hospital, passando por uma cirurgia. Esse é o plano do presente. No plano da memória, relembra o fato de que se relaciona com o namorado da irmã, Pedro, e vai morar com ele em uma nova casa. No plano da alucinação, relembra um diário que encontrou na casa, escrito por Madame Clessi, que foi assassinada, e delira como se a encontrasse.

Vestido de noiva foi realizada por um grupo de teatristas amadores que queriam modernizar a cena teatral brasileira do período. Reforce esse aspecto, enfatizando a importância da prática amadora, em especial nas artes.

Nelson Rodrigues

Foi jornalista, dramaturgo e escritor. Nascido no Recife (PE), mudou-se em 1916 para o Rio de Janeiro (RJ). Sua carreira de escritor começou como repórter policial, experiência que forneceu às suas obras os conteúdos sociais. Considerado um dos mais influentes dramaturgos brasileiros, escreveu dezessete peças, além de contos e crônicas, destacando-se também como cronista de futebol.

Zbigniew Marian Ziembinski

Foi ator e diretor de teatro, cinema e televisão, radicado no Brasil, aonde chegou em 1941, aos 33 anos, trazendo na bagagem o conhecimento das vanguardas teatrais europeias. Foram 50 anos de teatro, 35 deles no Brasil, dirigindo 94 peças. É considerado por alguns historiadores o primeiro encenador do moderno teatro brasileiro.

O rei da vela, peça escrita pelo modernista Oswald de Andrade (1890-1954), faz uma exposição cínica e teatral do panorama nacional após a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929. O protagonista, Abelardo I, dono de um escritório de usura e de uma fábrica de velas, deseja se casar com Heloísa de Lesbos, representante da falida aristocracia do café, para se salvar de dívidas imensas. A peça é repleta de personagens caricatos que personificam tipos sociais, configurando uma crítica ácida ao desenvolvimentismo brasileiro da década de 1930 e à aliança entre uma burguesia comprometida com interesses exteriores e uma aristocracia falida que não deseja perder o poder. Escrita em 1933 e publicada apenas em 1937, a peça só foi encenada em 1967, mais de uma década após o falecimento do poeta e dramaturgo.

O elemento em análise nessa obra é a cenografia. Destaque como o cenário assume um sentido de “brasileiridade”: o painel de fundo é carnavalesco, com símbolos da cidade do Rio de Janeiro, cercado de motivos tropicais e multiplicidade de cores. Trata-se de um traço marcante no trabalho de Hélio Eichbauer. Se possível, pesquise na internet outras imagens da cenografia desse espetáculo para ampliar o campo de apreciação dos estudantes.

Para a criação de cenários e figurinos de *O rei da vela*, Eichbauer combinou a base de sua formação em cenografia na Europa (as formas, a abstração e a cinética – o movimento do palco) com influências tropicais, como as cores, os frutos, o ritmo e a música popular, criando um tom carnavalesco-circense ácido. Compare a encenação original e a remontagem de 2017, que buscou reproduzir com exatidão a proposta original.

Hélio Eichbauer

No início de sua carreira estudou com o renomado cenógrafo Josef Svoboda, em Praga, na Tchecoslováquia, atual República Tcheca. Depois, percorreu diversos países estudando e praticando cenografia e trabalhando no Teatro Studio de Havana, em Cuba. De volta ao Brasil, realizou diversos trabalhos em óperas, peças teatrais e *shows* de música popular. Ensinou cenografia em diversas universidades e escolas de teatro, além de ganhar muitos prêmios. Em 2016, Hélio completou quarenta anos de carreira.



Cenografia de Hélio Eichbauer para o espetáculo *O rei da vela*, em São Paulo (SP), em 1967 e 2017.

DANIEL TEIXEIRA/ESTADÃO CONTEÚDO/AE/



O cenógrafo carioca Hélio Eichbauer (1941-2018) foi um dos responsáveis pelas grandes mudanças na concepção da cenografia, contribuindo para o desenvolvimento da encenação moderna no Brasil. Um de seus trabalhos mais importantes foi a cenografia de *O rei da vela*, levada aos palcos pelo Teatro Oficina em 1967 e reencenada em 2017.

Eichbauer explora o espaço de forma total. Para isso, extrapola o cenário pintado em duas dimensões, concebendo a cenografia em três dimensões com cenários sólidos, planos e verticais, que criam a ideia de um palco cinético, com todos os elementos em movimento. Os cenários não representam apenas um ambiente, mas funcionam como organismos vivos dentro da ação teatral.

O rei da vela contava com três cenários diferentes, um para cada ato. Na remontagem, cenografia, iluminação e figurinos reproduziram os elementos da encenação original. Observe os objetos e as figuras que compõem cada imagem, a disposição dos elementos e seus possíveis significados.

Há aspectos que chamam a sua atenção no cenário de *O rei da vela*? Você percebe diferenças entre essa cenografia e outras que já viu? Que aspectos dessa cenografia fazem pensar no Brasil?

126

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Teatro Oficina Uzyna Uzona

Fundado em 1958, o Teatro Oficina Uzyna Uzona é uma das mais longevas companhias teatrais do Brasil, com sede no bairro do Bixiga, em São Paulo (SP), desde 1961. Liderada por José Celso Martinez Corrêa, conhecido como Zé Celso, o grupo possui em sua trajetória dezenas de montagens teatrais de relevância nacional, com centenas de artistas que já participaram das encenações do grupo. O Teatro Oficina é um patrimônio cultural vivo e ativo do teatro brasileiro.



O ator Rodrigo dos Santos em cena da peça *Navalha na carne negra*, dirigida por José Fernando Peixoto de Azevedo, São Paulo (SP), 2018.

Navalha na carne foi escrita pelo teatrista paulista Plínio Marcos (1935-1999) e levada aos palcos pela primeira vez em 1967. A peça ganhou nova montagem em 2018, chamada *Navalha na carne negra*. Nela, o debate sobre racismo leva a refletir acerca das formas de violência na sociedade.

Enquanto a peça acontece, uma câmera filma os atores em cena e projeta imagens em tempo real em duas telas no fundo do espaço. *Navalha na carne negra* tem duas camadas narrativas, portanto: a da ação dos atores e a de um filme em preto e branco.

Plínio Marcos compôs a dramaturgia a partir do submundo das grandes cidades, com tipos marginalizados. Seus textos são **naturalistas**, com cenas de uma realidade ordinária; as falas são carregadas de gírias e palavrões; os locais em que a ação se desenvolve são quartos de hotel, delegacias e ruas degradadas da cidade.

Quantas formas distintas de violência você observa no cotidiano? Que tipo de linguagem você escolheria para representá-las artisticamente?

Naturalista: neste contexto, refere-se ao Naturalismo, movimento artístico que buscou descrições científicas da realidade, focando aspectos que determinam o sujeito, como ambiente e hereditariedade. Tornou-se um adjetivo para obras que buscam um realismo exacerbado, compondo retratos violentos de realidades comuns, sem mediações. Na cena naturalista, cada objeto, cenário ou gesto dos intérpretes tem um significado específico em função da descrição; nada é acessório ou decorativo.

127

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Plínio Marcos é um dos grandes nomes do teatro brasileiro. Suas peças retratam um mundo marginalizado e silenciado, no qual a violência é a marca da sobrevivência. Suas dramaturgias já foram remontadas inúmeras vezes, bem como ganharam adaptações para filmes. Em meio à sua produção, *Navalha na carne* é um texto icônico. Apesar de sua importância, a obra de Plínio Marcos é de um registro adulto com inúmeras formas de violência explícita. Recomenda-se bastante cuidado na seleção de trechos ou materiais adicionais. A discussão acerca das relações entre estética e violência, entretanto, é fundamental para o estudo de arte e cultura, contribuindo para o conhecimento do mundo, a promoção do respeito aos

direitos humanos, a solução de conflitos – levando os estudantes a se fazer respeitar e promovendo o respeito ao outro – e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Na remontagem de José Fernando Peixoto de Azevedo, dois aspectos merecem destaque. Um é a vinculação da temática da peça com o universo afro-brasileiro, exposto no título. O elenco é composto de atores negros, que são conduzidos por um diretor negro. Outro aspecto importante é a filmagem e projeção nas telas, em tempo real, da atuação, o que origina uma narrativa audiovisual, um filme em preto e branco, em diálogo com a interpretação dos atores. Isso possibilita uma seleção de detalhes em

► cada cena e, ao mesmo tempo, serve como elemento de distanciamento, fazendo com que o público se relacione com a cena de forma crítica.

Navalha na carne se passa em um quarto de hotel, onde se expõe a relação entre três personagens, Neusa Sueli, Vado e Veludo, que mostram sua vida e expõem cruamente suas relações. Marcados por uma intensa miséria, são personagens que dependem de ocupações marginalizadas para conquistar um mínimo para a sobrevivência.

Plínio Marcos

Foi dramaturgo, escritor, ator, diretor e jornalista brasileiro. De origem pobre, destaca-se pela denúncia e pelo protesto contra as formas de organização social, presentes em toda a sua obra. Escreveu mais de trinta peças, além de livros e reportagens. Foi traduzido, publicado e encenado em francês, espanhol, inglês e alemão.

O conceito de **paisagem sonora** foi trabalhado no Capítulo 5 do 8º ano desta coleção. Se julgar pertinente, retome a discussão com os estudantes. As pessoas habitam constantemente diversas paisagens sonoras. Sugira um exercício para recordar esse conceito: peça aos estudantes que fechem os olhos e escutem os sons ao redor.

O teatro pode construir ambientes sonoros, inclusive de modo naturalista, buscando reproduzir sons do cotidiano. Incentive os estudantes a imaginar as muitas possibilidades de uma paisagem sonora não naturalista. Sons diferentes, ecos, ruídos, tudo é possível dentro do campo de composição da sonoplastia.

Terror e miséria no terceiro milênio é inspirada no texto teatral de Bertolt Brecht chamado *Terror e miséria no Terceiro Reich*, que apresenta diferentes situações sociais na Alemanha nos anos que antecederam a Segunda Guerra Mundial e a ascensão do nazismo. O Núcleo Bartolomeu de Depoimentos faz uma releitura dessas situações, refletindo sobre o quadro social e político que vivemos atualmente, embalada pelo teatro *hip-hop*. Verifique a possibilidade de fazer uma atividade interdisciplinar com o professor de História, ampliando o trabalho com o conteúdo.

Núcleo Bartolomeu de Depoimentos

Fundado em 2000, é um grupo artístico de São Paulo (SP), que busca fundir a linguagem do teatro com a do *Hip-Hop*. Entre os diversos trabalhos desenvolvidos pelo grupo, podemos destacar *Bartolomeu, que será que nele deu?* (2000), *Orfeu mestiço* (2011) e *Antígona recortada - Contos que contam sobre pousos pássaros* (2013). Além dos espetáculos teatrais, o núcleo realiza encontros de dramaturgia entre autores e atores (Dramaturgia Concisa e Contemporânea) e, mensalmente, organiza um campeonato de *slam*, chamado de Zona Autônoma da Palavra, ZAPI. Essa forma de interação poética tem se tornado cada vez mais popular no Brasil.

Reprodução: © Nucleo Bartolomeu de Depoimentos



Núcleo Bartolomeu de Depoimentos, *Terror e miséria no terceiro milênio – improvisando utopias*, São Paulo (SP), 2019.

Terror e miséria no terceiro milênio – improvisando utopias é uma peça do Núcleo Bartolomeu de Depoimentos, grupo paulistano que pesquisa a linguagem do teatro *hip-hop*, no diálogo entre a cultura *hip-hop* e o **teatro épico**. Com direção de Cláudia Schapira (1964), o espetáculo conta com onze atores MCs, dois deles também DJs na peça. A encenação parte de uma dramaturgia do alemão Bertolt Brecht (1898-1956), importante teórico, dramaturgo e encenador da história do teatro.

Na encenação contemporânea, a sonoplastia tem um grande significado. O som compõe uma paisagem sonora específica para a peça, com liberdade criativa, envolvendo a trilha sonora, as diferentes maneiras de produzir essas sonoridades e a relação com os outros elementos da encenação. *Terror e miséria no terceiro milênio* é um exemplo dessa prática. As duas *pickups* dos DJs compõem o primeiro plano da encenação, que é toda cadenciada com batidas, rimas e canções, reafirmando o teatro *hip-hop* que o grupo pesquisa e realiza.

Como você imagina a sonoplastia de uma peça que funde teatro e *hip-hop*?

Teatro épico: tipo de teatro em que os personagens são representados como seres sociais, políticos. O que importa é o personagem e sua relação com a sociedade, e não como um indivíduo em oposição a outro na esfera privada. Os atores e atrizes representam por meio de narração, contando o que aconteceu. Mudam de personagens durante a peça, não criam a ilusão de que são apenas um personagem o tempo todo. Em cena, dirigem-se à plateia, quebrando a parede imaginária que separa o público. Bertolt Brecht foi o teórico de maior expressão do teatro épico.

128

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.



Leonardo Lima/Arquivo do fotógrafo

Trupe Lona Preta,
O perrengue da Lona Preta,
São Paulo (SP), 2017.

O espetáculo *O perrengue da Lona Preta* é inspirado na tradição dos palhaços populares. Uma dupla de trabalhadores explorados, Chico Remela e Rabiola, precisa enfrentar as dificuldades da vida na perspectiva de quem vive na miséria, produzindo humor a partir das situações que enfrentam.

A Trupe Lona Preta se formou em 2005 em saraus e intervenções artísticas organizadas na comunidade do Jardim Guarau, bairro periférico da cidade de São Paulo (SP).

A figura de um personagem sem dinheiro e sem comida, que precisa encontrar meios para sobreviver, é comum nas comédias. Em *O perrengue da Lona Preta*, as cenas de miséria e exploração são cômicas e promovem a reflexão acerca das desigualdades do atual sistema econômico e social.

Você acha que a comédia pode levar à reflexão sobre a vida? O humor pode auxiliar no enfrentamento das desigualdades sociais?

Na comédia *O perrengue da Lona Preta*, tem-se um exemplo contemporâneo da tradição cômica. Trata-se da atualização de uma figura muito comum nesse tipo de produção: o personagem popular, miserável, faminto, que precisa sobreviver a qualquer custo e que conduz a narrativa por meio de suas peripécias. Carlitos, o conhecido personagem de Charlie Chaplin (1889-1977), é um entre inúmeros exemplos desse tipo de personagem cômico no decorrer da história do teatro e do cinema.

Outra tradição cômica revisitada por essa peça é aquela relacionada à dupla clássica de palhaços, o Branco e o Augusto, ou seja, uma dupla em que um é sabido e autoritário (o Branco) e o outro é tonto e subalterno

(o Augusto). Os servos da *commedia dell'arte*, forma teatral europeia dos séculos XVI ao XVIII, também se filiam a essa longa tradição, sendo Brighella (Branco) e Arlecchino (Augusto) exemplos das muitas versões de duplas cômicas desse gênero.

O espetáculo aqui retratado é elaborado a partir da dinâmica típica dessa dupla de palhaços, em que tudo é um grande jogo de cena entre os dois personagens, Chico Remela e Rabiola. A sátira do tipo popular, representada pelos personagens, sempre toma a perspectiva de um recorte social para a narrativa da peça.

Comente com os estudantes que, nessa comédia, a principal fonte de riso não está em zombar do povo, das pessoas

simples, mas sim das dificuldades – dos “perrengues” – enfrentadas pelos personagens, que despertam no público a identificação. Isso acontece porque a comédia sempre precisa de um alvo, que pode ser um personagem, uma situação, um discurso, um gesto – a graça sempre se dirige a um objeto específico. Entretanto, existem formas de humor que escolhem como alvo grupos sociais e étnicos que são vítimas de desigualdades e violências no cotidiano, produzindo humor baseado no preconceito, contribuindo, desse modo, para a manutenção de estereótipos negativos.

Por isso, é importante conversar com os estudantes sobre a necessidade de reconhecer esse alvo e sobre a relevância social de questionar esse tipo de humor. Uma vez que existem inúmeras formas de fazer, como promover o riso sem fomentar o preconceito?

Investigue a percepção que os estudantes têm do humor como ferramenta de transformação social. Questione sobre formas de humor que a turma reconhece como críticas, não importando seu formato – *webseries*, filmes, quadrinhos, peças cômicas. Liste as obras que desempenham a tarefa de observar criticamente a sociedade na perspectiva deles.

Trupe Lona Preta

Grupo de circo-teatro que investiga formas críticas e populares de humor. Alguns princípios fundamentais servem de orientação para o grupo: a garantia do acesso da população a manifestações culturais plurais e autênticas e a articulação com movimentos culturais e instituições que atuam nas comunidades. Sua pesquisa artística apoia-se na palhaçada, na música e na abordagem de questões sociais.

Muitos historiadores do teatro consideram o advento da luz elétrica uma das principais transformações pelas quais o teatro passou no século XIX. Antes disso, o teatro era feito com iluminação a gás, velas ou, ainda, manipulando-se a luz natural. A luz elétrica permitiu inúmeras inovações e construções mais ousadas. Converse com a turma sobre essa transformação histórica. Solicite aos estudantes que imaginem hipóteses de iluminação teatral com velas, candelabros, tochas, luzes refletidas em espelhos e bacias. A iluminação, assim como a música, é uma das grandes responsáveis pelo efeito espetacular da linguagem teatral, um dos principais elementos expressivos para constituir atmosferas nas peças.

A pesquisa de iluminação teatral que Marcelo Flecha desenvolve atualmente no grupo Pequena Companhia de Teatro é toda calcada na utilização de elementos iluminocenográficos, formas híbridas que servem tanto para a cenografia quanto para a iluminação cênica, nunca utilizados como elemento decorativo, mas sim expressivos e narrativos. Esses elementos iluminocenográficos são construídos a partir de materiais e objetos excluídos, seja por descarte, seja por se tornarem obsoletos. Esse tipo de iluminação expande as possibilidades de criação da luz para a cena, fazendo com que seja possível em qualquer contexto pesquisar, desenhar e desempenhar a iluminação de uma peça teatral, sem a necessidade de utilizar equipamentos profissionais de iluminação, custosos e de difícil acesso. Isso não significa, no entanto, negar a utilização desse tipo de equipamento, com todas as especializações técnicas e possibilidades expressivas que o equipamento profissional de teatro contém. É mesmo uma expansão para processos de concepção da iluminação teatral, sobretudo em contextos em que o acesso a essas tecnologias não é possível.

O espetáculo *Ensaio sobre a memória*, da Pequena Companhia de Teatro, está na íntegra no canal do grupo no YouTube. Se possível, selecione trechos da encenação, dando destaque para as transformações da iluminação ao longo da encenação, com a utilização dos elementos iluminocenográficos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oE9zLVkveQQ&t=2988s>. Acesso em: 5 maio 2022.

Direção e fotografia: Marcelo Flecha/Pequena Companhia de Teatro



Pequena Companhia de Teatro, *Ensaio sobre a memória*, com encenação e iluminação de Marcelo Flecha, São Luís (MA), 2019.

O espetáculo *Ensaio sobre a memória*, de 2019, da Pequena Companhia de Teatro, conta a história de um gaúcho que acaba de falecer e, em seus delírios finais, revive as memórias de uma grande batalha da qual participou, confundindo passado e presente, refletindo sobre o cultivo da memória do país. A peça é inspirada no conto “A outra morte”, do escritor argentino Jorge Luis Borges (1899-1986). Foi dirigida por Marcelo Flecha (1968), que também concebeu e realizou a iluminação da encenação. Observe na fotografia os elementos luminosos, a forma como a luz produz sensações e uma determinada leitura do espaço de cena.

O surgimento da luz elétrica permitiu ao teatro reformular seus meios de expressão, trazendo muitas possibilidades, como o controle do *blackout*, a possibilidade de apagar todas as luzes, da plateia e do palco. As cenas puderam ser recortadas, fazendo aparecer e desaparecer elementos em momentos oportunos. Com as cores e os ritmos das luzes, foi possível criar atmosferas. Pelo desenho da luz, é possível transformar o ambiente e os acontecimentos cênicos, potencializar o trabalho do elenco e gerar novos entendimentos para a peça.

Que elementos luminosos você consegue identificar na fotografia? O que a iluminação deixa ver? O que ela esconde?

130

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Para ampliar o conhecimento

FLECHA, Marcelo. Memorial técnico de artesanias iluminocenográficas: desenvolvendo tecnologia a partir da obsolescência ou Tópicos, apontamentos e derrisões de um iluminador dedicado ao pensamento não acadêmico. *A Luz em cena*, Florianópolis, v. 2, n. 2, dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/aluzemcena/article/view/21462>. Acesso em: 16 maio 2022.

Se quiser conhecer mais o processo de concepção e criação da iluminação teatral desenvolvido pelo teatrista Marcelo Flecha na Pequena Companhia de Teatro, recomenda-se a leitura desse artigo.

EXPLORE

Lighting Studio é um programa que realiza entrevistas ao vivo com iluminadores e iluminadoras de diferentes partes do Brasil. Marcelo Flecha foi um dos entrevistados. Os episódios estão disponíveis no canal do YouTube do programa: <https://www.youtube.com/c/LightingStudio>. Acesso em: 5 maio 2022.

Marcelo Flecha

Diretor, dramaturgo, pesquisador, cenógrafo, escritor e iluminador, Marcelo também é membro fundador da Pequena Companhia de Teatro, grupo de São Luís (MA). Além dos trabalhos do grupo, dirigiu e iluminou outras encenações, contabilizando mais de trinta espetáculos apresentados em todos os estados do país, em mais de oitenta cidades.



Yvinessa Carvalho/Brazil | Photo PressFoto/Ingress

Um dos elementos mais importantes da encenação de *Os gigantes da montanha* é o figurino, assinado pelo próprio encenador da peça, o mineiro Gabriel Villela (1958). Bordados, cores, máscaras, adereços e estampas compõem a vestimenta de cada ator, imprimindo uma estética de referência popular brasileira, que marca o trabalho do teatrista.

A peça se baseia em referências como o imaginário e as festas populares de Minas Gerais e o circo-teatro. Para o encenador, a criação de um espetáculo começa pelo cenário e pelo figurino, pois são esses elementos que primeiro estabelecem uma comunicação com o público.

Você acha que o figurino da peça *Os gigantes da montanha* apresenta referências populares e brasileiras? Que elementos contribuem para isso?

Na fotografia, vê-se o trabalho de Gabriel Villela nos figurinos para o espetáculo *Os gigantes da montanha*, do Grupo Galpão, São Paulo (SP), 2013.

EXPLORE

Conheça essa e outras montagens do Grupo Galpão na página oficial da companhia, disponível em: www.grupogalpao.com.br/. Acesso em: 5 maio 2022.

Promova um debate acerca da importância do figurino, questionando sobre as roupas e o que elas expressam nas diferentes ocasiões. Leve os estudantes a identificar a diferença entre roupas produzidas para teatro e aquelas de uso cotidiano. O que faz com que uma roupa seja considerada figurino? Existe um campo de expressão que só é possível por meio da estética das vestimentas. A capacidade comunicativa das roupas é a base do trabalho do figurinista. Comente os diferentes materiais utilizados na composição das vestimentas e adereços da imagem, a sobreposição dos elementos e cores e o equilíbrio harmônico do conjunto dos figurinos.

Escrita por Luigi Pirandello (1867-1936), a fábula *Os gigantes da montanha* narra a chegada de uma companhia teatral decadente a uma vila mágica, povoada por fantasmas e governada pelo mago Cotrone. A peça é uma alegoria do valor do teatro (e, por extensão, da poesia e da arte) e sua capacidade de comunicação com um mundo cada vez mais pragmático e apegado aos bens materiais.

Grupo Galpão

Criado em 1982 em Belo Horizonte (MG), o grupo realiza um trabalho chamado de teatro de pesquisa. Teve diferentes diretores, que contribuíram com sua linguagem: Fernando Linares, Paulinho Polika, Eid Ribeiro, Gabriel Villela, Cacá Carvalho, Paulo José, Ulisses Cruz, Paulo de Moraes, Yara de Novaes, Jurij Alschitz e outros. A companhia se interessa pelo teatro popular e de rua. O grupo excursiona pelas regiões do Brasil e por diversos outros países.

Gabriel Villela

Diretor de teatro, cenógrafo e figurinista, formado em direção teatral pela Universidade de São Paulo (USP). Já encenou peças de teatro, espetáculos de música e dança e óperas. Trabalhou em parcerias com o Grupo Galpão, como na montagem de *Romeu e Julieta*. A relação com as festas populares e o barroco mineiro marcam suas criações.

1. A encenação é mais do que organizar a peça: possibilita que os elementos caminhem em uma mesma direção criativa, tenham consistência em conjunto. É um horizonte criativo, uma escolha consciente para que os muitos elementos possam convergir. Assim, o encenador tem a função de opinar sobre o trabalho de todas as áreas criativas, incentivando o desenvolvimento da pesquisa dos artistas. Além disso, a encenação também serve de elemento organizador geral dos ensaios, encaminhando o planejamento geral da montagem.
2. O objetivo das perguntas é elencar quais áreas de criação da linguagem da encenação teatral mais despertaram interesse nos estudantes.
3. Ajude os estudantes a compreender que o abandono de uma forma fixa de fazer teatro e o desenvolvimento e o uso autoral dos elementos da linguagem dizem respeito ao surgimento da encenação moderna. Articule a análise dos elementos observados na seção à organização do Projeto 2 - Encenação teatral, proposto no final deste volume, quando as diferentes funções teatrais serão divididas entre os estudantes.
4. Esse é o momento de os estudantes aprofundarem os conhecimentos específicos das áreas de criação, investigando aquela que mais despertou sua curiosidade. As quatro áreas escolhidas na atividade - iluminação, sonoplastia, cenografia, figurino (que também abrange os adereços) - estão em diálogo com a atividade final do capítulo, servindo como preparação técnica. No entanto, é preciso lembrar à turma que existem outras áreas de criação, como interpretação e dramaturgia, trabalhadas em capítulos de teatro anteriores desta coleção. A própria encenação constitui-se como área de criação específica. É muito importante que as duplas busquem vários exemplos de registros de apresentações teatrais, focalizando a área de criação que estão pesquisando, garantindo materialidade expressiva para os termos e descrições que descobrirem, buscando a compreensão da área de criação a partir de sua teatralidade efetiva, mesmo que pautada por registros fotográficos e audiovisuais. Os tópicos apresentados para a realização do relatório técnico-artístico são apenas su-

Refleta sobre as imagens e os diferentes elementos da encenação teatral. Compartilhe suas opiniões com os colegas e o professor.

- 1 O que você compreendeu por encenação? Qual é a função do encenador?
- 2 Qual das cenas teatrais apresentadas no Painel mais chamou a sua atenção? Você consegue descrever os elementos que despertaram sua curiosidade?
- 3 Como cada uma das peças se apropria dos elementos da linguagem teatral para construir suas encenações? Algum desses elementos despertou especial interesse em você?
- 4 Aprofunde os conhecimentos sobre as diferentes áreas de criação da encenação teatral realizando uma pesquisa, desenvolvendo um relatório técnico-artístico e compartilhando as descobertas com os colegas.
 - a. Forme uma dupla com um colega e escolha uma das seguintes áreas técnicas que desperte o interesse de vocês.
 - Iluminação
 - Sonoplastia
 - Cenografia
 - Figurino
 - b. Pesquise a área de criação escolhida com o colega, reunindo informações para o relatório técnico-artístico, com textos, imagens e vídeos. Você pode partir das seguintes sugestões para essa pesquisa.
 - **Descrição da área de criação**, apontando as principais características e elementos e o que você entendeu por iluminação, sonoplastia, cenografia ou figurino.
 - **Termos técnicos, equipamentos e materiais** utilizados na área de criação.
 - **Galeria de exemplos com diferentes encenações teatrais**, um banco de registros fotográficos, sonoros e audiovisuais que demonstrem a diversidade de possibilidades de composição da área pesquisada.
 - **Descobrir criadores renomados na área de criação**, investigando a trajetória desses artistas, suas pesquisas e realizações.
 - **Dicas de composição na área de criação investigada**, com sugestões de como conceber, desenvolver e realizar um trabalho artístico.
 - c. Desenvolva o relatório técnico-artístico com o colega, se possível em um documento digital, organizando o material pesquisado sobre a área de criação. O relatório pode seguir os tópicos que foram sugeridos na etapa anterior, descrevendo em linhas gerais a área de criação e expondo as principais descobertas. Quando o relatório técnico-artístico estiver pronto, prepare uma apresentação, de modo que seja possível compartilhar esse conhecimento com os colegas.
 - d. Na aula seguinte, reúna-se com os demais colegas da turma que pesquisaram a mesma área de criação. Apresente o relatório técnico-artístico que você realizou em dupla, compartilhando as descobertas, saberes e exemplos teatrais que descobriam.
 - e. Para finalizar, cada área de criação deve eleger dois representantes para apresentar uma síntese da pesquisa para o restante da turma, em um momento de troca coletiva de saberes sobre iluminação, sonoplastia, cenografia, figurinos e adereços.

gestões, elementos em que os estudantes podem se apoiar para realizar o trabalho. O mais importante é que a dupla se aproprie de maneira técnica e poética da área de criação investigada, compreendendo as características únicas de composição e pesquisa que cada uma delas desempenha na encenação teatral. Não deixe que a ideia de um relatório técnico-artístico aponte para uma produção burocrática, mas sim para um material inquieto e criativo, que expresse de maneira sincera os interesses e descobertas dos estudantes. O momento de troca entre todas as duplas

que pesquisaram a mesma área de criação é muito potente, constituindo simpósios escolares de iluminação, sonoplastia, cenografia e figurino. No momento de troca coletiva, em que cada uma das áreas escolhe dois estudantes para compartilhar com o restante da turma os saberes acumulados, deixe o ambiente leve e incentive a troca de descobertas. As duplas de representantes devem contar com o apoio dos demais estudantes que pesquisaram a área de criação que está sendo apresentada.

Conversa de artista

Plínio Marcos

Leia a seguir um texto de Plínio Marcos sobre a potência da linguagem teatral presente no trabalho de atores e atrizes.

O ator

Por mais que as cruentas e inglórias batalhas do cotidiano tornem um homem duro ou cínico o bastante para fazê-lo indiferente às desgraças e alegrias coletivas, sempre haverá no seu coração, por minúsculo que seja, um recanto suave no qual ele guarda ecos dos sons de algum momento de amor que viveu em sua vida. [...]

Os atores têm esse dom. Eles têm o talento de atingir as pessoas nos pontos nos quais não existem defesas. Os atores, eles, e não os diretores e os autores, têm esse dom. [...]

Eu amo os atores que sabem que a única recompensa que podem ter – não é o dinheiro, não são os aplausos – é a esperança de poder rir todos os risos e chorar todos os prantos. Eu amo os atores que sabem que no palco cada palavra e cada gesto são efêmeros e que nada registra nem documenta sua grandeza. Amo os atores e por eles amo o teatro e sei que é por eles que o teatro é eterno e que jamais será superado por qualquer arte que tenha que se valer da técnica mecânica. (1986)

MARCOS, Plínio. *Canções e reflexões de um palhaço: textos curtos*. Edição do autor, 1987. Disponível em: <https://www.satedsp.org.br/2016/08/19/texto-de-plinio-marcos-homenagem-ao-dia-do-ator/>. Acesso em: 26 abr. 2023.



Cena da peça *Balada de um palhaço*, escrita e dirigida por Plínio Marcos, São Paulo (SP), 1986. Em cena, o palhaço Bobo Plin, interpretado pela atriz Walderez de Barros.

Converse com os colegas sobre o texto de Plínio Marcos.

1. Você concorda que os atores podem sensibilizar os espectadores em um ponto no qual não existem defesas?
2. Por que o texto afirma que o teatro é uma arte que não tem registro?

133

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

CONVERSA DE ARTISTA

Plínio Marcos

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão reconhecer e apreciar um artista de teatro brasileiro, investigando seu modo de criação e atuação profissional em teatro (EF69AR24), investigar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo (EF69AR28).

O trecho destacado tem por objetivo disparar alguns debates com a turma. Não existe uma resposta exata a essas perguntas. Essa é uma conversa que se apoia em elementos sensíveis, estéticos e subjetivos.

1. Essa pergunta diz respeito à característica única da linguagem teatral. Qual seria essa característica? Faça a pergunta para a turma após a leitura, anotando as possíveis respostas na lousa. Segundo o texto, o teatro tem o poder de sensibilizar e desarmar emocionalmente o público. Isso acontece graças à presença viva dos atores em cena, que é o que efetivamente produz a teatralidade.
2. Plínio Marcos diz amar os atores, pois sabe que é unicamente do trabalho deles que emana essa potência expressiva do acontecimento cênico em tempo presente. E, por ser sempre presente, é também necessariamente efêmero, ou seja, a arte teatral se encerra no exato momento em que se realiza. As fotos, filmagens e textos teatrais são apenas registros. O teatro, enquanto linguagem, tem como característica central ser um acontecimento cênico que compartilha um espaço e um tempo presentes e, por isso, é completamente efêmero. Essa é a beleza e a melancolia do teatro: uma arte e uma forma de linguagem que, no momento em que acontece, se esvanece.

Durante o debate, compartilhe esses assuntos com a turma, a partir da leitura do texto de Plínio Marcos. Se julgar necessário, você pode ler o texto completo para a turma, disponível no link indicado.

Teatro independente no Brasil

A BNCC nesta seção

Os estudantes vão investigar os modos de produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro (EF69AR24); também serão incentivados a identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço (EF69AR25), relacionando as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, econômica e estética (EF69AR31), a manipular tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável (EF69AR35).

Para que qualquer grupo de teatro exista, é necessário que haja patrocínios e meios de captação de recursos para os espetáculos, e isso passa, inevitavelmente, pela existência de políticas públicas de cultura que possam garantir a concepção, a produção e a circulação de teatro. Um dos focos da pesquisa proposta nesta seção é identificar grupos de teatro próximos dos estudantes. Incentive a turma a conhecer o tipo de teatro que vem sendo feito na cidade ou no bairro em que os estudantes moram. O que se pretende com essa sugestão de levantamento é trazer o teatro para o cotidiano da turma.

São Paulo (SP)

O espetáculo *Rolezinho* apresenta um monstro inspirado na lenda do Boitatá do folclore brasileiro, mas pelo seu lado oposto: ao invés de defender as florestas, o monstro da peça, com olhos de fogo, representa a hegemonia, sugando toda a água da floresta e concedendo goles aos animais em troca dos olhos deles. A peça, de formato carnavalesco, busca fazer uma metáfora do monopólio das riquezas e da cegueira social.

Natal (RN)

A peça é inspirada na dramaturgia original de *Ricardo III*, de William Shakespeare, escrita por volta de 1593. Narra a história de dois clãs que lutam pelo trono inglês, logo após a Guerra das Rosas, no século XV. Na adaptação dos Clowns de Shakespeare, a peça se transforma em uma comédia de palhaços, fazendo analogias com a política nacional e referenciando a estética circense.

Mundo ao redor

Teatro independente no Brasil

A multiplicidade de tendências do teatro contemporâneo também se dá nos modos de produção, ou seja, a maneira como os grupos conseguem recursos financeiros para fazer seu trabalho. Todos os grupos precisam de dinheiro e estrutura para suas produções.

Há, por exemplo, os grupos que acreditam na arte como um bem público, como saúde, educação e transporte, e lutam por uma política pública de cultura desvinculada do dinheiro de grandes empresas. Há, no entanto, produtoras que sobrevivem do lucro obtido nas produções e recorrem a grandes empresas que desejam vincular sua marca à arte.

Veja a seguir três exemplos de produções teatrais brasileiras ligadas à luta por uma política pública de cultura e uma produção teatral independente.



Deyse Senem/Acervo da fotografia

Cena do espetáculo *Rolezinho*, do grupo teatral Dolores Boca Aberta Mecatrônica de Artes, São Paulo (SP), 2017.

SÃO PAULO (SP)

O espetáculo *Rolezinho* (2017), do grupo teatral Dolores Boca Aberta, estabelece um diálogo com espaços inusitados ocupados pelo coletivo, refletindo sobre a sociedade e a desigualdade, sobretudo em regiões periféricas. O grupo ocupou um terreno abandonado na Zona Leste de São Paulo no ano de 2000. Hoje, o local, chamado de Clube da Comunidade (CDC) Vento Leste, é um espaço para os moradores do bairro e sede do grupo, além de abrigar outros coletivos artísticos. Conheça mais a companhia na página oficial do grupo, disponível em: www.doloresbocaaberta.org.br/. Acesso em: 5 maio 2022.

NATAL (RN)

O grupo teatral Clowns de Shakespeare surgiu em 1993, em Natal (RN). A linguagem do palhaço serve de base para as pesquisas do grupo, que tem na dramaturgia do inglês William Shakespeare (1564-1616), um dos maiores teatristas da história, seu principal material de trabalho. A peça *Sua Incelença Ricardo III* é uma adaptação cômica da peça *Ricardo III*. O grupo possui um espaço-sede, o Barracão Clowns, onde são feitos ensaios, produções, oficinas e cursos. As montagens do grupo destacam a presença cênica do ator somada à musicalidade do corpo e da cena.

Grupo Clowns de Shakespeare, *Sua Incelença Ricardo III*, Alta Floresta (MT), 2014.

Rafael Teles/Acervo do fotógrafo

Recife (PE)

A encenação *Estudo n. 1 - Morte e Vida* tem inspiração no clássico *Morte e Vida Severina*, poema dramático de João Cabral de Melo Neto, que narra a história do migrante Severino, um retirante nordestino que enfrenta a miséria e a fome em sua trajetória. A peça traz para a atualidade os debates do texto original, explorando as crises migratórias contemporâneas, seguindo o formato pós-dramático do grupo, em seus expedientes metalinguísticos: em cena, o público acompanha atores atuando com outros atores enquanto ensaiam e criam a própria encenação.

Durante a pesquisa, oriente os estudantes a encontrar os grupos de teatro e registrar informações acerca dos me-

canismos de financiamento e produção de que se utilizam. Como os grupos se mantêm? Os atores que trabalham nos grupos conseguem se sustentar total e financeiramente com essa profissão? Com que frequência conseguem encenar peças e como captam recursos para viabilizá-las?

Incentive-os a falar sobre suas descobertas e seus gostos. Incentive-os a buscar grupos de teatro cujo trabalho realmente esteja de acordo com seus interesses para que eles encontrem prazer e diversão na realização da pesquisa. Depois, reforce a instrução de pesquisar grupos e coletivos teatrais que realizem sua produção nas proximidades da comunidade escolar, trabalhando, assim, a possibilidade de o teatro fazer parte do cotidiano dos estudantes.



Registro da encenação *Estudo n. 1 – Morte e Vida*, Grupo Magiluth, São Paulo (SP), 2022.

RECIFE (PE)

Na fotografia, vê-se o registro de uma das encenações do Grupo Magiluth, fundado em 2004, em Recife (PE). Ao longo da sua trajetória, o grupo encenou onze trabalhos diferentes. As peças produzidas pelo grupo acontecem em um jogo performativo, em um estilo chamado pelo grupo de peça-palestra. Os atores brincam com os limites entre o que é ficção e o que é vida real, construindo e desmontando personagens, gestos, atitudes. Com isso, investigam e debatem em cena os próprios elementos expressivos que fazem a cena. As encenações desconstruem a narrativa padrão do teatro, explorando outras formas de teatralidade. Elas partem das possibilidades do corpo e da presença dos atores em cena em diálogo com as áreas técnicas e expressivas da encenação contemporânea. Conheça mais o grupo em sua página oficial: <http://www.grupomagiluth.com.br/>. Acesso em: 5 maio 2022.

▶ É hora de fazer levantamentos, resgatar memórias e compartilhar conhecimentos sobre o teatro que é feito atualmente no Brasil. O objetivo é refletir sobre a presença dessa linguagem artística na vida das pessoas.

1. Fora do horário de aula, faça uma pesquisa na internet sobre encenações contemporâneas no Brasil. Busque peças na cidade ou região onde você mora. É possível encontrar informações em livros, revistas e também em canais e enciclopédias *on-line* voltadas para a linguagem teatral.

2. Compartilhe o que descobriu e converse com os colegas sobre as questões a seguir.

- Você descobriu grupos de teatro na cidade ou região onde mora? Quais?
- Como esses grupos se mantêm? Como conseguem apoio para produzir os espetáculos?
- Por que o teatro participa de maneira tão discreta do cotidiano da maioria dos brasileiros? O teatro está disponível para todos?

3. Compartilhe também *links* e outras referências que você descobriu sobre o assunto durante a pesquisa.

4. Selecione uma das encenações teatrais que você descobriu em sua pesquisa para realizar um inventário crítico dos elementos da linguagem teatral estudados até aqui.

- Escolha a encenação teatral que mais despertou seu interesse durante as pesquisas. Reúna o máximo de material possível sobre essa peça de teatro. Se possível, selecione também registros fotográficos e, preferencialmente, audiovisuais.
- Com todo o material reunido, faça o inventário crítico da encenação. Esse documento deve conter uma descrição das diferentes formas de expressão que compõem a linguagem teatral: encenação, interpretação, cenografia, figurino, iluminação, sonoplastia, dramaturgia.
- Elabore um texto para cada uma dessas áreas de criação teatral, analisando como elas são realizadas na peça. Você pode incluir fotografias e vídeos. Lembre-se de pesquisar o nome dos artistas responsáveis pela criação de cada uma dessas áreas na encenação que você está analisando.
- Na aula seguinte, faça uma exposição oral do inventário crítico, com o apoio de imagens e vídeos coletados, e assista à exposição do inventário dos colegas.

135

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

▶ O que se busca com essa proposta final da seção é a intencionalidade de leitura do fenômeno teatral, compreendido na soma de suas expressividades criativas, que possibilita a abordagem complexa do conceito de encenação.

Grupo Dolores Boca Aberta Mecatrônica de Artes

Formado por trabalhadores artistas que desenvolvem seu trabalho estético e político em diálogo com a arte e a vida periférica. Ao longo de sua trajetória, o grupo desenvolveu inúmeras peças e já virou tema de uma série de trabalhos acadêmicos. Ocupam o terreno do Clube da Comunidade (CDC) Vento Leste, sede do grupo e de outros coletivos culturais. O espaço ganhou esse nome em homenagem ao grupo homônimo que, na década de 1970, também se reuniu no mesmo terreno para inspirar arte, cultura e poesia para a comunidade.

Grupo Clowns de Shakespeare

Apesar de ter nas dramaturgias de William Shakespeare uma de suas principais fontes de pesquisa, o grupo não desenvolve um trabalho investigativo com a obra do bardo inglês. Suas remontagens são sempre feitas com a linguagem do palhaço. Os Clowns de Shakespeare já se apresentaram em mais de oitenta cidades brasileiras, além de exibirem seus espetáculos em Portugal, Espanha, Chile, Equador e Uruguai.

Grupo Magiluth

Fundado em 2004 por teatristas oriundos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o Grupo Magiluth desempenha pesquisa, criação e formação artística em diálogo constante com o contexto de Recife (PE), território onde está inserido. Com um trabalho continuado de pesquisa e experimentação, o grupo possui em seu histórico onze espetáculos, o que o faz ser considerado, pela crítica e pela imprensa, um dos mais relevantes grupos teatrais do país.

▶ Leve a turma a refletir sobre a posição do teatro na cultura brasileira, investigando os motivos pelos quais encontra-se situado tão periféricamente. Os estudantes têm o hábito de ir ao teatro? Qual é o espaço de divulgação dessa forma artística?

Ao realizar o inventário crítico, os estudantes exercitam sua capacidade de leitura dos elementos teatrais, habilitando-os a analisá-los na profundidade de cada área ao mesmo tempo que compreendem a relação entre essas diferentes formas de expressão, que se integram na totalidade da experiência teatral, as confluências dessas diferentes formas expressivas com base no conceito da encenação teatral. Trata-se de uma dinâmica de análise de

obras teatrais. Reforce a importância de analisar cada uma das áreas de criação elencadas da encenação que é o objeto de pesquisa – encenação, interpretação, dramaturgia, cenografia, figurino, iluminação, sonoplastia. Os estudantes devem descrever de maneira objetiva como cada área é realizada na encenação escolhida com o objetivo de elaborar o inventário crítico. Para auxiliar os estudantes, peça a eles que desenvolvam um pequeno texto para cada uma dessas áreas, contendo três elementos: I. a descrição objetiva de como a área de criação é executada; II. sensações que a área de criação imprime (tópico de caráter mais subjetivo); e III. leituras possíveis na relação com o todo da encenação. ▶

HORA DA TROCA

Espaços não convencionais

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço (EF69AR25), explorar um elemento envolvido na composição dos acontecimentos cênicos – cenário – (EF69AR26) e pesquisar espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo (EF69AR27).

Promova um debate sobre o uso do espaço como um aspecto da encenação. Entre as muitas revoluções pelas quais passa a linguagem do teatro com o advento da encenação, essa ampliação do espaço é o destaque desta seção.

O tipo de encenação que acontece nos teatros tradicionais é o mais conhecido do fenômeno teatral. No entanto, há propostas que afirmam que o edifício teatral, na verdade, aprisionou as possibilidades de expressão teatral, como foi apresentado no capítulo que aborda o teatro de rua (Capítulo 2 do 7º ano, “Arte pública”) e a relação entre ancestralidade e teatro (Capítulo 5 do 9º ano, “Ancestralidade em cena”).

Retome o debate com a turma, resgatando as ideias por trás do uso de espaços não convencionais para a realização do teatro. Que outros lugares inusitados o teatro pode ocupar? Por que fazer uso de espaços que, a princípio, não foram criados para serem ocupados por uma peça de teatro?

O teatro em espaço alternativo, no entanto, é diferente do teatro de rua, o qual é concebido para ser realizado em qualquer espaço público, adaptando-se às condições de cada contexto urbano. O teatro em espaço alternativo, por sua vez, tem uma relação única com o ambiente onde é concebido e realizado. O lugar específico em que a peça acontece é inseparável da encenação, que só é possível ser realizada ali.

Sobre as especificidades da linguagem teatral desse tipo de peça, questione: Quais técnicas são necessárias para se fazer uma peça dentro de um presídio ou hospital abandonado? Deixe a turma imaginar e se divertir com possíveis exemplos.

As obras abordadas servem como modelos de encenações em espaços alternativos, que sofrem uma ampla preparação para receber o aconteci-

Hora da troca

Espaços não convencionais

Com o advento da encenação contemporânea, surgiram diversos modos inovadores de construir a cena, explorando diferentes elementos da constituição teatral. Algumas peças deixaram o tradicional edifício do teatro e passaram a ocupar lugares não convencionais, podendo ocorrer em qualquer ambiente onde possam se reunir atores e públicos. Essas propostas exploram espaços bastante inusitados e levam o trabalho dos atores ao limite das possibilidades físicas. Veja a seguir alguns exemplos de peças que utilizam espaços não convencionais de cena.



Companhia Teatro da Vertigem, *BR-3*, São Paulo (SP), 2005.

A peça *BR-3*, do Teatro da Vertigem, foi encenada em São Paulo (SP), em 2005, sobre o rio Tietê, um dos muitos rios poluídos da cidade. O público assistia à peça dentro de um barco, enquanto as cenas ocorriam nas margens e em outros barcos ao redor. O Teatro da Vertigem surgiu em 1991 e, desde o início, utiliza espaços não convencionais em seus espetáculos. Durante sua trajetória, o grupo já encenou seus trabalhos em uma igreja, em um hospital, em um presídio desativado e com os atores pendurados na área externa de um edifício, entre outros locais inusitados. Além disso, o grupo explora uma forma coletiva e democrática de fazer teatro que envolve atores, dramaturgo e encenador, que é conhecida como processo colaborativo.

O espetáculo *A missão (lembança de uma revolução)*, do dramaturgo alemão Heiner Müller (1929-1995) foi encenado pela Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz – grupo gaúcho criado em 1978 –, em Porto Alegre (RS), em 2006. A peça era apresentada na Terreira da Tribo, espaço ocupado pelo grupo que, além de centro de experimentação e pesquisa cênica, é uma escola de teatro popular. Apoiado no conceito de teatro de vivência, a peça transcorria com um público restrito, com as cenas envolvendo todos os sentidos do espectador. A encenação foi realizada nesse galpão, rompendo com a distância entre público e espetáculo, utilizando cenários com água, terra e barro. Movido pelo lema “Utopia, paixão e resistência”, o grupo subverte a estrutura das salas de espetáculos com seu trabalho.



Companhia Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz, *A missão (lembança de uma revolução)*, Porto Alegre (RS), 2006.

136

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

mento teatral. Essas obras propõem uma ampliação explosiva do espaço cênico, e o público caminha entre uma cena e outra através de cenas-instalações, em espaços apropriados pela linguagem teatral, das maneiras mais inusitadas possíveis. Com isso, a distância entre público e espetáculo é diminuída. No teatro contemporâneo, há diversos experimentos a fim de encontrar outras possibilidades de uso do espaço teatral. Direcione o debate para a reflexão sobre a circulação do elenco e dos espectadores por ambientes surpreendentes, transformados pelo fenômeno teatral.

Se possível, selecione trechos de filmagens das encenações destacadas para que os estudantes possam apreciar a forma criativa dos usos dos espaços alternativos desempenhados pelos grupos. Destaque os elementos da linguagem teatral nessa apreciação: Como a iluminação e a sonoplastia acontecem? De que maneira a cenografia, os adereços e os figurinos dialogam com os espaços? Como é a atuação dos intérpretes? Quais assuntos e debates abordados na dramaturgia percorrem esses lugares?

Criado no contexto de crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19, a experiência cênica *Estilhaços de janela fervem no céu da minha boca* explora uma relação única com o público, combinando mídias sociais com um passeio urbano teatral. Quando o espectador adquiria o ingresso, era convidado para o lançamento do conjunto residencial Ilhas dos Sonhos. Antes do início do espetáculo, eles recebiam mensagens pelo celular com vídeos dos moradores do empreendimento. Um motorista de aplicativo buscava cada espectador em sua residência e o levava ao local do espetáculo, na Barra Funda, bairro de São Paulo (SP). O trajeto fazia parte da experiência cênica, mesclando o som no rádio do carro, a conversa com o motorista e diferentes imagens criadas na paisagem da cidade pelos teatristas. Ao chegar ao local, o público se sentava na tenda de lançamento do empreendimento e assistia a cenas filmadas e ao vivo, até que uma revolta eclodia. A encenação contava com motoristas de aplicativo e ciclistas que trabalham com entrega de comida, os quais formavam um coro cênico, debatendo a precarização das relações de trabalho.

Alécio Casarilcano de Fotografia



Experiência cênica *Estilhaços de janela fervem no céu da minha boca*, produzido pela companhia de teatro A Digna, São Paulo (SP), 2021.

Converse com os colegas e o professor sobre o espaço da encenação. O roteiro de questões pode ajudá-lo a refletir sobre o assunto.

- Qual é sua opinião sobre um espetáculo que extrapola o espaço da cena, aproximando o público da apresentação, como na peça do grupo Tribo de Atuadores Ôi Nóis Aqui Traveiz?
- O que você acha do teatro em espaços alternativos, como a peça do Teatro da Vertigem, que realiza as apresentações em prisões desativadas, hospitais e igrejas abandonados e rios poluídos?
- Quais elementos chamaram a sua atenção na proposta de encenação da companhia A Digna, que mistura passeios urbanos em carros de aplicativo, mensagens de celular e cenas que acontecem pela cidade?
- Que outros lugares inusitados o teatro pode ocupar? Por que se considera fazer uso de espaços que não foram criados para apresentações de uma peça de teatro?
- Você acha que há limites para uma cena teatral? Acredita que existam espaços nos quais não pode ocorrer uma peça de teatro?
- Onde você gostaria de apresentar uma peça: em um edifício teatral ou em um lugar não convencional?
- Existe algum espaço na escola que poderia ser transformado em espaço alternativo para a realização de uma peça de teatro?
- Em que espaços alternativos da cidade você apresentaria uma peça de teatro?

137

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Teatro da Vertigem

A primeira realização do grupo, a *Trilogia bíblica*, explorou espaços inusitados alterando os paradigmas de encenação no país e no mundo. A primeira peça, *Paraiso perdido*, de 1992, aconteceu dentro da Igreja de Santa Ifigênia, em São Paulo (SP); a segunda, *O livro de Jó*, de 1995, aconteceu em um hospital abandonado; e a última peça, *Apocalipse 1,11*, de 2000, aconteceu em um presídio desativado. Em sua trajetória, o grupo ganhou diversos prêmios, entre eles, a Quadrienal de Praga, em 2011, com o espetáculo *BR-3*.

Tribo de Atuadores Ôi Nóis Aqui Traveiz

Durante mais de três décadas de trabalho, construiu uma trajetória que marcou definitivamente a paisagem cultural do Brasil. Calçado na radicalidade e no experimentalismo, o grupo busca um teatro a serviço da arte e da política, que não se enquadra nos padrões da ética e da estética de mercado. No decorrer de sua história, o grupo encenou mais de trinta espetáculos, além de contar com muitas publicações e vários estudos na área teatral.

A Digna

Formada por um trio de teatristas, o grupo iniciou sua pesquisa teatral em 2010, investigando modos de produção teatrais coletivos e colaborativos, com foco em experimentos cênicos que tecem uma relação direta com a cidade, explorando um diálogo direto com o público e suas diversas camadas sociais. Em sua trajetória, A Digna realizou oito espetáculos, além da publicação de dramaturgias, pesquisas e artigos relacionados ao trabalho do grupo.

Para ampliar o conhecimento

- Para mais informações sobre o grupo teatral A Digna, acesse o site oficial: <https://adigna.com/>. Acesso em: 16 maio 2022.
- Registro da encenação na íntegra do espetáculo *Estilhaços de janela fervem no céu da minha boca*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ym8DUIC3g1E>. Acesso em: 20 abr. 2023.

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (espaço, figurino, iluminação e sonoplastia), reconhecer seus vocabulários (EF69AR26) e investigar diferentes funções teatrais, discutindo os limites e os desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo (EF69AR28).

Nesta seção, estão resumidas possibilidades técnicas de algumas áreas de criação que compõem a linguagem teatral. Esse é um momento conveniente para retomar a pesquisa realizada pelos estudantes na atividade de encerramento do **Painel** deste capítulo. O mais importante, no entanto, é associar a ideia de técnica com a prática da investigação. As indicações técnicas de qualquer uma das áreas – cenografia, figurino, iluminação e sonoplastia – são apenas o ponto de partida para a experimentação da turma. O manejo criativo dessas áreas de criação é o que permite compreender suas técnicas.

Por isso, é importante investigar quais são as habilidades dos estudantes e quem tem mais afinidade com determinada área de criação. É esse desejo de pesquisa artística, de linguagem, que deve atravessar as experimentações das práticas deste e de todos os capítulos.

Durante o debate sobre as áreas de criação, explore a significação na encenação teatral. Todos os elementos de uma peça de teatro devem ser expressivos, ou seja, comunicar algo. Em um primeiro momento, leve os estudantes a imaginar ambientes de ação refletindo sobre o significado de cada elemento, sem excessos ou objetos sem função. Tudo que está em cena deve ter um motivo expressivo, um objetivo de comunicar ou sensibilizar, ou não deveria estar.

Relacione as investigações das áreas de criação da linguagem teatral apresentadas nesta seção com o conceito de encenação. De um lado, compreendendo que existe um arranjo orgânico entre as muitas áreas de criação em uma peça de teatro, um centro poético e/ou temático que parte da encenação e aglutina as muitas criações ao longo do processo de

Teoria e técnica

Elementos da encenação teatral

Nas encenações teatrais contemporâneas, a centralidade da dramaturgia dá lugar à encenação. As escolhas da direção e do elenco passam a ser o elemento organizador. Cada aspecto técnico é um elemento de significado que terá efeito no todo da peça. A dramaturgia soma-se a outros elementos, como o espaço de cena, a luz, o som, o figurino e o cenário. Veja a seguir como cada um dos elementos teatrais pode contribuir para a construção do todo de uma peça.

Referências/processo de pesquisa

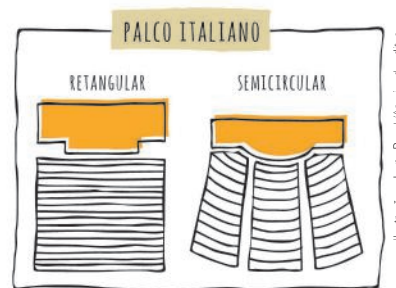
Todos os elementos do teatro precisam partir de um ponto comum: o levantamento de referências relacionadas com o tema escolhido. Iluminação, figurino, cenário ou sonoplastia organizam um amplo material de referências, de todos os tipos – imagens, filmes, trechos de música, textos relacionados ao tema, etc. Ao final desse levantamento, haverá bastante material para trabalhar na montagem.

O espaço da encenação

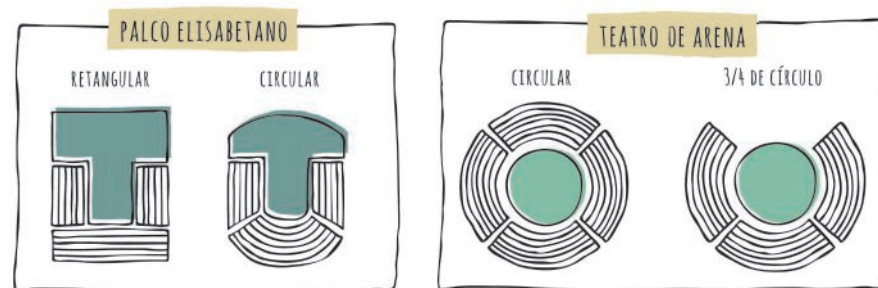
Existem diversos meios de dispor peça e público. A forma ideal é aquela que responde às necessidades práticas e estéticas da encenação.

O **palco italiano** nasceu no século XVII, com o drama burguês, e durante muito tempo foi considerado um modelo ideal. É a organização da cena mais comum: acontece dentro de uma caixa mágica, longe do público, que assiste à peça passivo, confortavelmente instalado em uma cadeira.

No **palco elisabetano** ou **isabelino**, o prosscênio avança em direção à plateia. Já no **teatro de arena**, o público se instala ao redor do espaço de cena, fazendo com que as encenações levem em consideração todos os ângulos, uma vez que os espectadores estão por toda a parte.



Ilustrações: Jovana Resati/Arquivo da editora



138

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

montagem. E, por outro lado, compreendendo que cada uma dessas áreas de criação é o resultado do trabalho de pesquisa de um artista especializado naquela área – iluminação, cenografia, figurino, interpretação, etc. –, que possui elementos com características, poéticas e técnicas próprias.

A realização dessas áreas acontece de modo prático, ensaio após ensaio, como em um laboratório. Não se trata de um material conceitual mobilizado, apenas.

É no dia a dia da criação que se experimentam materiais e elementos concretos, objetivos; momento em que essas materialidades são mobilizadas pela frente criativa e testadas de diferentes formas, culminando no encontro e na composição de cada uma das frentes na totalidade expressiva do espetáculo, apontando caminhos criativos até então impossíveis de serem elaborados. É nessa dinâmica de *práxis* permanente que a encenação contemporânea se realiza.

Cenografia

A cenografia ambienta a cena. Por isso, possibilita e, por vezes, determina a movimentação do elenco. Pode ser realizada com materiais de diversos tipos – jornais, revistas, sacolas, fita adesiva, cartolina, carteiras, escadas, tecido, etc. O uso do material à disposição pode resultar em um cenário expressivo e estimulante. A cenografia pode ser simples, com poucos elementos, ou mais complexa, composta de estruturas. O importante é que os elementos se articulem com cada cena, construindo significados como parte da encenação.

Figurino

Quando um ator entra em cena, antes de dizer qualquer palavra, o público já apreendeu boa quantidade de informação sobre o personagem. O figurino é um meio essencial de expressão, um símbolo que constrói a significação entre o personagem e a peça, composto de diferentes camadas de vestimentas, explorando tecidos, materiais, moldes e acabamentos. As roupas dos personagens nem sempre são fiéis à época em que a peça se passa: há figurinos abstratos, baseados em cores e formas. O essencial é que ele seja coerente com o conceito da encenação.

Iluminação

O posicionamento da fonte de luz é determinante na composição da cena. Uma fonte luminosa posicionada atrás da cena produz um efeito completamente diferente de quando há, por exemplo, fontes distribuídas pelas laterais do espaço. Também é importante refletir sobre as escolhas das cores das luzes, assim como os momentos em que determinadas luzes acendem, apagam e variam de intensidade. Em apresentações à luz do dia, em ambientes abertos, a composição luminosa pode ser feita com anteparos para a luz (panos, guarda-chuvas) ou com objetos que reflitam a luz do Sol (espelhos, bacias com água). Em ambientes fechados, que possibilitem *blackout*, a iluminação se torna um elemento-chave. As fontes de luz podem ser variadas: celulares, lanternas, abajures, lâmpadas.

Sonoplastia

Além da cenografia, existe uma paisagem sonora, ou seja, o conjunto de sons que compõem um ambiente e dá expressividade às ações em cena. Os sons podem ser efeitos sonoros – passos, campainhas, freadas de carro, trotes de cavalo – ou uma trilha sonora – as músicas que marcam as cenas. Alguns personagens têm música-tema, que sempre acompanha sua entrada em cena. Determinados ambientes também têm uma paisagem sonora específica. Antes de se definir o que é mais adequado para uma encenação, várias fontes podem ser experimentadas. O som dos passos de alguém caminhando fora de cena é muito diferente de passos gravados. Uma trilha sonora com música gravada é muito diferente de uma música executada ao vivo. Essas escolhas são essenciais para a composição da sonoplastia.

139

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Para ampliar o conhecimento

· SIMÕES, Cibele Forjaz. *À luz da linguagem*. A iluminação cênica: de instrumento da visibilidade à *Scriptura do visível*. Tese. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27156/tde-18112013-155400/pt-br.php>. Acesso em: 5 maio 2022.

A tese de doutorado de Cibele Forjaz é um dos mais importantes escritos teóricos sobre iluminação teatral. Ela faz um recorte do desenvolvimento histórico da luz para a cena, até chegar à escritura do visível, como são concebidas as iluminações teatrais contemporâneas.

· NERO, Cyro del. *Máquina para os deuses*: anotações de um cenógrafo e o discurso da cenografia. São Paulo: Senac/Sesc, 2009. Escrito de maneira leve e bem ilustrado, esse livro do cenógrafo Cyro del Nero faz um recorte histórico da cenografia, expondo algumas técnicas e tendências.

· ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. São Paulo: Zahar, 1998.

Esse livro aborda o surgimento do conceito e da prática da encenação teatral nos palcos da Europa. Sem privilegiar escolas ou encenadores, oferece uma visão panorâmica do desenvolvimento do teatro moderno, incluindo um tratamento específico para cada elemento da linguagem teatral.

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos – figurinos, cenários, iluminação e sonoplastia – (EF69AR26); pesquisar e criar espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo (EF69AR27); investigar e experimentar diferentes funções teatrais por meio de um processo coletivo e colaborativo (EF69AR28); explorar a gestualidade e as construções corporais de maneira imaginativa no jogo cênico (EF69AR29); compor acontecimentos cênicos com base em estímulos diversos, caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia (EF69AR30).

Projeto de cenografia e figurino

Não deixe a habilidade de desenhar limitar os grupos neste exercício. Alguns estudantes do grupo podem ter facilidade para desenhar, enquanto outros podem apresentar dificuldade, mas isso não importa nesse caso. Existem diversos recursos – como colagem, busca de imagens prontas, materiais específicos, estudo de cores do figurino e cenário – que garantem um projeto de cenografia e figurino tão interessante quanto aquele com um desenho tecnicamente benfeito.

Reforce que o mais importante não é a qualidade do desenho, mas o uso criativo dos elementos obtidos na pesquisa de referências para a composição da cenografia e do figurino. Durante a conversa, deixe nítido para os estudantes que mais vale um desenho simples que tente explorar ao máximo as referências pesquisadas do que um desenho tecnicamente bem realizado e pobre em criação. Procure estabelecer possíveis diálogos com outros componentes curriculares. Um romance trabalhado na aula de Língua Portuguesa, o tema que estão estudando na aula de História, a vida de um cientista ou um tema, como o meio ambiente, que está sendo abordado nas aulas de Ciências – esses outros conhecimentos servirão de apoio para a criação do grupo.

Atividades

✗ Não escreva no livro.

Projeto de cenografia e figurino



Hélio Eichbauer/Arquivo do artista

Projeto da cenografia de Hélio Eichbauer para a peça *O rei da vela*, 1967.

Nesta atividade, você vai criar um projeto de cenografia e figurino com base em referências. Organize-se em um grupo com mais três colegas e mãos à obra!

- 1 Com o grupo, escolha livremente um tema que forneça elementos para a criação: um fato estudado na aula de História, um livro lido por todos do grupo, um poema, a obra de algum artista.
- 2 Faça o levantamento de referências, investigando o tema com o grupo: roupas usadas pelas classes sociais no período escolhido, quadros, esculturas e objetos, a arquitetura, a situação política, o comportamento das pessoas, etc.
- 3 Divida seu grupo em duas equipes de criação. Uma desenha o figurino; a outra desenha a cenografia. É preciso que as duas equipes dialoguem, para que se tenha um conjunto harmonioso na composição dos cenários e do figurino.
- 4 A equipe do figurino deve desenhar quatro figurinos para quatro personagens diferentes. Lembre-se de explorar as diferenças entre classes sociais ligadas ao tema.
- 5 A equipe da cenografia deve fazer dois desenhos, um que mostre o cenário do começo da peça e outro de um segundo momento – que pode ser um novo cenário ou apenas uma transformação do primeiro. O cenário deve ser funcional, proporcionando uma boa movimentação do elenco.
- 6 Com a turma toda, prepare uma exposição dos desenhos criados. Observe a criação de todos eles, comparando a abordagem de seu grupo com a de outros.

Se o tema for um artista, faça um levantamento das suas obras; se for um poema, pense no ambiente e nas imagens que ele sugere. Reúna imagens, cores, descrições, ilustrações e tudo que pareça servir de apoio para a criação.

Registre e guarde na pasta digital de Arte/Ancestralidade.

Experimento de sonoplastia e iluminação

Nesta atividade, você vai experimentar algumas possibilidades de som e luz dentro de uma composição cênica abstrata.

Material: fontes luminosas (lanternas, celulares, lâmpadas ou abajures), aparelho de som ou outro equipamento sonoro, como um celular, e sala com *blackout* (que permita escurecimento total).

- 1 A turma deve se dividir em quatro grandes grupos; o ambiente também deve ser dividido em quatro espaços. Todos os grupos devem ter as suas fontes luminosas e sonoras.
- 2 Cada grupo deverá criar uma cena através de imagens teatrais, que pode ter um significado aberto, composto de movimentos, luzes e sons. Para isso, o grupo pode se dividir em: responsáveis pela interpretação, pela sonoplastia e pela iluminação.
- 3 Os atores entram um de cada vez no espaço de cena e, utilizando o corpo, “congelam-se” em uma posição, até que todo o elenco esteja em cena. Essa é a composição de uma imagem teatral, realizada através dos corpos parados.
- 4 Cada pessoa do elenco deve memorizar seu lugar e a posição do corpo, de modo que, se sair da posição, consiga voltar. Com a imagem teatral criada, as equipes de iluminação e de sonoplastia devem experimentar luzes de fontes e posições variadas, trilhas e sons distintos adequados à imagem.
- 5 O grupo deve criar uma sequência de movimentos para a cena: como o elenco entra em cena, estabelece a imagem teatral, desmonta a composição e deixa o espaço. Essa sequência definirá a ordem de entrada dos atores, das trilhas sonoras e das fontes de luz.
- 6 Todas as etapas da cena, do espaço vazio inicial até o momento em que a imagem teatral é desmontada, devem ser combinadas e ensaiadas, até que todos estejam seguros.
- 7 Cada grupo deve apresentar sua composição cênica para o restante da turma.

Registre e guarde na pasta digital de Arte/Ancstralidade.

Concluídas as atividades, faça com os colegas e o professor uma avaliação coletiva das criações desenvolvidas, considerando o roteiro a seguir.

- Sobre o projeto de cenografia e figurino, como foi o processo de escolha do tema e o levantamento de referências para a realização dele?
- Quais foram as dificuldades para transformar as referências em um projeto cenográfico ou de figurino? Os desenhos ficaram bem trabalhados?
- Sobre os experimentos de sonoplastia e iluminação, como foi a composição de uma cena teatral abstrata? Como o grupo decidiu os elementos que fizeram parte da composição?
- Em sua opinião, quais cenas articularam melhor as transformações do elenco, as luzes e os sons? Houve uma cena mais divertida? E mais poética? Qual delas foi mais interessante? Por quê?
- O que você compreendeu por encenação teatral?
- Quais elementos da linguagem teatral despertaram mais seu interesse? Por quê? O que você aprendeu sobre cada um deles?

141

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Experimento de sonoplastia e iluminação

Esta atividade permite que a turma pratique a pesquisa artística. Para que isso seja possível, é preciso que os grupos façam experimentações com diversos elementos.

Colocar uma sacola plástica na frente de uma lanterna, por exemplo, muda a cor da fonte de luz. Esse gesto muda a leitura da imagem cênica está sendo criada. Há nessa experimentação diversos acúmulos técnicos: a influência da cor na cena, as formas de conseguir essa cor com um recurso luminoso, a movimentação das fontes de luz e entradas da sonoplastia em relação com a composição do elenco, etc. Encontrar recursos como esse é o foco desta atividade. Estimule a criatividade da turma durante as experimentações.

Esta atividade exige preparação prévia. Primeiro, o ambiente deve possibilitar *blackout*, o escurecimento total. Caso não haja um local com essa característica, escureça a própria sala de aula, usando tecidos escuros ou TNT nas janelas. Segundo, é preciso providenciar algumas fontes luminosas e sonoras: para a luz, lanternas, velas, celulares, abajures, lâmpadas, *laptops*; para o som, além de músicas de estilos diferentes, selecione objetos sonoros que tenham sons peculiares. Dividir essa responsabilidade faz com que todos se sintam parte integrante dos momentos de aprendizado e de criação.

Não existe uma teatralidade metafísica, ontológica. Os regimes de fruição estética são construções sociais, ▶

▶ como todas as outras coisas. Mas é justamente esse dado de deslumbramento teatral que serve de orientação para a composição dos grupos. Tente trabalhar com a turma a ideia de arrebatamento, deslumbramento estético.

As perguntas finais têm o objetivo de estimular uma reflexão crítica sobre o processo criativo de cada grupo nas atividades e para que os estudantes possam avaliar os trabalhos dos outros grupos cuja criação puderam apreciar. Solicite aos grupos que descrevam as etapas do trabalho, contando como foram experimentando os elementos de cada área técnica e tomando as decisões coletivas até chegar à forma final das atividades. O debate parte de aspectos sensíveis, subjetivos, o que é muito importante. O que se espera, no entanto, é que os estudantes possam investigar quais elementos da linguagem teatral, com suas muitas áreas expressivas, foram mobilizados para gerar determinada apreensão ou sentimento ao realizar ou se relacionar com as atividades, tanto o projeto de cenografia e figurino como o experimento de sonoplastia e iluminação.

Na penúltima pergunta (O que você compreendeu por encenação teatral?), converse sobre o significado da encenação teatral, indicando aos estudantes que esse é um termo amplo e multifacetado. O que se espera com essa pergunta é que a definição tenha esse caráter abrangente. O mais importante aqui é a noção de criação artística que envolve a função da encenação. Além de organizar os elementos expressivos da linguagem teatral, a encenação busca desenvolver um conceito centralizador dessas criações e articular essas muitas áreas de criação em um todo orgânico expressivo. Assim como a encenação, as possibilidades criativas de cada uma dessas áreas do teatro são infinitas, envolvendo inúmeras pesquisas e realizações. Já os questionamentos do último item possibilitam descobrir com quais áreas de criação da linguagem teatral cada estudante tem mais afinidade. É comum que alguns deles não gostem de atuar, mas tenham muito prazer criativo em conceber a luz ou a sonoplastia de uma peça. Aproveite a discussão para fazer esse mapeamento.

CADERNO DE PROJETOS

As propostas de projeto deste caderno objetivam oferecer opções de encaminhamento pedagógico para o 4º bimestre do ano letivo. Ambas consistem em trabalhos de maior duração e visam retomar as habilidades e competências desenvolvidas nos períodos anteriores. Com as duas propostas, é possível desenvolver uma investigação artística em uma produção coletiva que pode ser apresentada no encerramento do ano. 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). Contudo, envolver a turma nessa escolha pode ser uma maneira interessante de promover a autonomia dos estudantes e engajá-los no planejamento das atividades.

Para ampliar o conhecimento

· SILVA, Roberto da; TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 65, p. 177-199, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/125167>. Acesso em: 17 maio 2022.

O artigo propõe uma revisão bibliográfica do tema da educação para as relações étnico-raciais até 2016. Além disso, estabelece interlocução com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

· Uma das escolas mais tradicionais de teatro no Brasil é O Tablado, fundado em 1951, no Rio de Janeiro (RJ), por um grupo de artistas liderados por Maria Clara Machado (1921-2001). Visite o *site* da escola e conheça sua história. Disponível em: <http://otablado.com.br>. Acesso em: 17 maio 2022.



142

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.



CADERNO DE PROJETOS

Andréas Simões/Preparação de e-licença

Neste volume, você observou imagens, leu, pesquisou e debateu sobre a ancestralidade e as relações entre a arte, a sociedade e as variadas culturas. Com isso, teve a oportunidade de refletir sobre a memória por meio de atividades de experimentação e criação artística.

Assim, você pôde desenvolver diversas habilidades, como trabalhar com narrativas visuais e *performances*, estudar o patrimônio e os movimentos culturais, conhecer museus e profissionais que atuam no sistema de produção e circulação da arte, apreciar textos e elementos estéticos do teatro, entre outras. Por meio dessas habilidades, você pôde ainda mobilizar algumas competências, como reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível que dialoga com a diversidade, conhecer as distintas matrizes estéticas e culturais brasileiras e experimentar vivências que ressignificam espaços dentro e fora da escola no âmbito da arte.

Aproveite as habilidades e competências que você desenvolveu para explorar relações entre linguagens artísticas em um projeto temático. Com os colegas e o professor, verifique qual das propostas de projeto a seguir pode ser mais proveitosa para a turma.

1. **Enfrentar o racismo.** Proposta de trabalho artístico voltado para a reflexão, a denúncia e o combate do racismo. Nela, você vai procurar entender esse problema social, compartilhar obras de arte sobre o tema, manifestar sua opinião e planejar um trabalho artístico em grupo.
2. **Montagem teatral.** Proposta de um projeto de montagem teatral fundamentada em exercícios de interpretação e concepção cênica.

ENFRENTAR O RACISMO

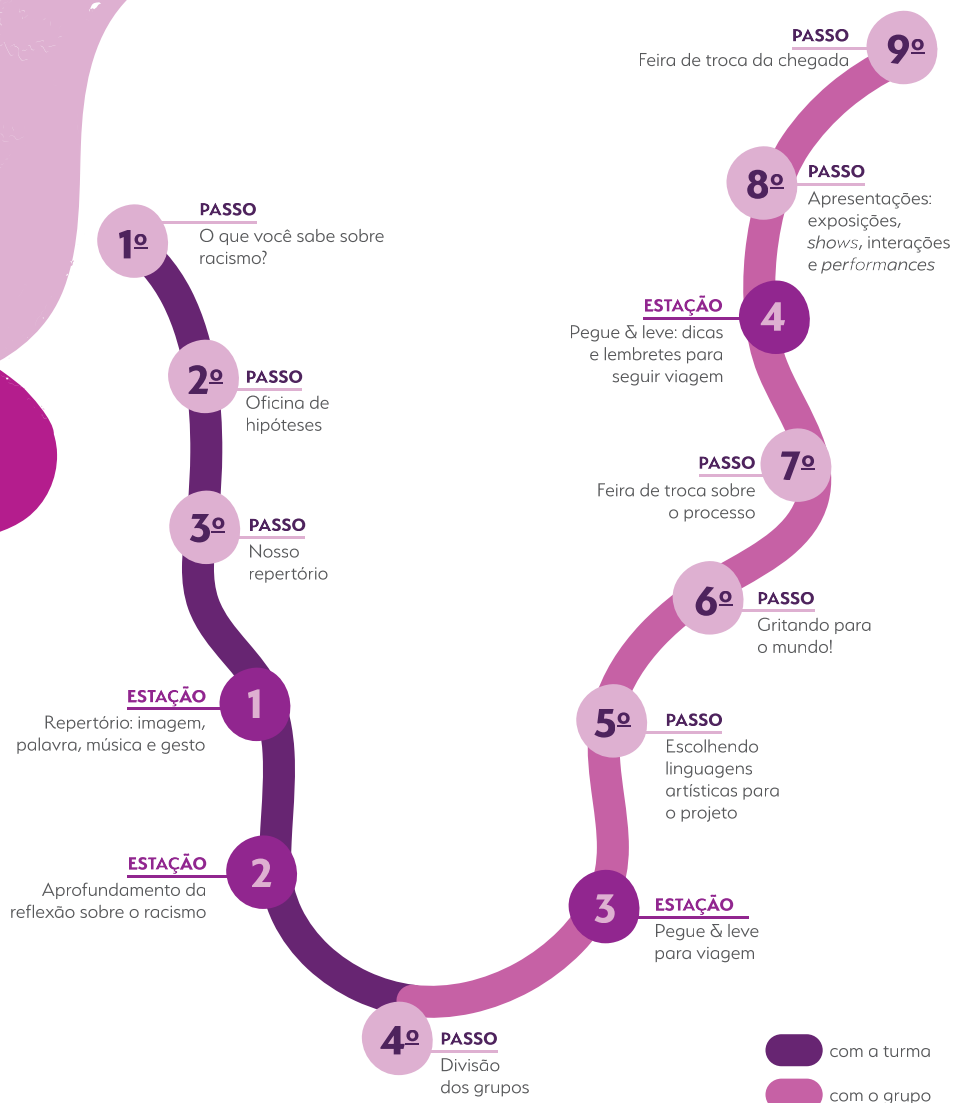
O objetivo deste projeto é levar os estudantes a pensar, por meio do processo de produção e análise artística, sobre o racismo na sociedade brasileira, buscando construir uma postura crítica e levando-os a assumir uma ação interventiva no contexto em que se inserem por meio de uma proposta de arte.

A seguir, alguns conceitos cuja discussão será pertinente para a condução deste projeto.

- **Racismo estrutural** – Compreensão de que o racismo é parte estruturante da organização da sociedade, reconhecendo que sua configuração só existe como tal em razão da exploração racial. Desse modo, o racismo se torna um elemento inconsciente e a segregação assume um caráter de normalidade, afetando dimensões econômicas, políticas e subjetivas da sociedade.
- **Diáspora negra** – Processo de transferência de parte da população africana para outros países, decorrente da captura, comercialização e escravização de humanos entre os séculos XV e XIX.
- **Ferida colonial** – Aspectos determinantes da história colonial que ainda persistem na configuração da sociedade, como o preconceito contra negros e indígenas.
- **Epistemicídio** – Apagamento e destruição das cosmologias, tecnologias e formas de saber das culturas exploradas, com o objetivo de neutralizar os aspectos positivos da resistência da identidade desses povos.
- **Branquitude** – Processo pelo qual a etnia branca de origem europeia se autocompreende como padrão da espécie, entendendo negros e indígenas (e outras etnias) como “outros”, diferentes e inferiores. A branquitude é um dos aspectos cognitivos mais fortes de manutenção do racismo estrutural.
- **Negritude** – Palavra com origem no movimento literário que ocorreu em Paris, na década de 1930, que reuniu intelectuais negros oriundos das colônias francesas na África e no Caribe, que buscavam afirmar positivamente a imagem e as culturas negras. Atualmente, a palavra define o conjunto de estratégias para fortalecer os saberes das culturas negras, com o objetivo de reverter o estatuto de diferença imposto aos negros em países racistas.
- **Apropriação cultural** – Uso, pelas culturas hegemônicas, de elementos de culturas subalternizadas, neutralizando os aspectos ligados à sua origem, geralmente vítima de preconceito, e muitas vezes visando ao lucro.
- **Ações afirmativas** – Medidas políticas que têm objetivo de combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, entre outras, e reparar os danos sociais decorrentes da colonização.

ENFRENTAR O RACISMO

Projeto 1



144

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Competências da BNCC neste projeto

- Gerais – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.
- Específicas de Linguagens – 1, 2, 3, 4, 5 e 6.
- Específicas de Arte – 1, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

Habilidades da BNCC neste projeto

- Artes visuais: Processos de criação (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)

Como a arte pode enfrentar o racismo?

O que você vai fazer?

Você e os colegas vão criar um projeto artístico voltado para a reflexão e a denúncia do racismo e para o combate a essa forma de discriminação. Para isso, nas etapas do projeto, você vai: buscar entender conjuntamente o problema social, compartilhar obras de arte voltadas ao tema, manifestar sua opinião e planejar um produto artístico em grupo.

1º Passo

O que você sabe sobre racismo?

Não escreva no livro.

Refleta sobre as questões a seguir e compartilhe suas respostas com os colegas e o professor.

- 1 O que você entende por racismo?
- 2 Você já presenciou ou foi vítima de atitudes racistas no cotidiano? Em caso afirmativo, como você lidou com essas situações?
- 3 Você percebe o racismo com frequência na sociedade?
- 4 Você já presenciou alguma manifestação de discriminação ou preconceito?

Após a discussão, observe as imagens da intervenção urbana da Frente 3 de Fevereiro. As faixas provocam a população a refletir sobre a presença dos negros na sociedade, a opressão que as pessoas negras sofrem no Brasil e a importância da resistência negra.



Onde estão os negros?, da Frente 3 de Fevereiro, 2017. (Intervenção urbana no Museu de Arte do Rio. Rio de Janeiro, RJ.)



Onde estão os negros?, da Frente 3 de Fevereiro, 2020. (Intervenção urbana no vale do Anhangabaú. São Paulo, SP.)

145

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

TCTs NESTE PROJETO

Este projeto considera a arte como uma forma de enfrentar o racismo, propondo um processo colaborativo de construção do conhecimento, o desenvolvimento da autonomia de pensamento e a capacidade de produzir análises, embasadas pela ciência, em torno dos Temas Contemporâneos Transversais:

- Multiculturalismo – Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras;
- Cidadania e Civismo – Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente e Vida Familiar e Social.

PROFESSORES EM PARCERIA – História

Este projeto permite a interação entre os componentes curriculares Arte e História. Os temas abordados contemplam habilidades previstas para História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, como entender a conexão entre as sociedades africanas, americanas e europeias no período da colonização, analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, situar historicamente a permanência do racismo em face das condicionantes coloniais e do evolucionismo do século XIX, bem como identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas ▶

▶ e as populações negras, sobretudo o apagamento dos saberes indígenas e a integração e destruição desses povos em todo o território. É possível também relacionar os direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição à noção de cidadania e combate ao racismo. Ao longo das etapas, há orientações específicas sobre o trabalho com esse componente curricular.

Para ampliar o conhecimento

- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Autêntica, 2019.
- BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Laurentino. *Escravidão*. Rio de Janeiro: Globo, 2019. v. I, II e III.
- MINISTÉRIO DA CULTURA. Resolução Conselho Nacional de Educação/CP n. 1/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 6 maio 2022.

1º Passo

O que você sabe sobre racismo?

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão apreciar e analisar formas distintas de artes visuais de modo a cultivar a imaginação e ampliar seu repertório imagético (EF69AR01); analisar estilos visuais contextualizando-os no tempo e no espaço (EF69AR02), analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens gráficas (EF69AR03); e 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 eurocêntricas (EF69AR33).

As questões propostas buscam estimular o debate sobre como o preconceito, muitas vezes velado, está presente no cotidiano.

1. O racismo é uma conduta social, em alguns casos velada, muitas vezes expressa por meio do preconceito e de discriminação fundamentados em diferenças étnicas e culturais.
- 2 e 3. Ressalte que desconstruir todo tipo de segregação é tarefa urgente, e um dos meios mais eficientes para isso é falar sobre a percepção que os adolescentes têm sobre o assunto, em uma conversa franca e educativa.

4. Há inúmeras formas de discriminação ao lado do racismo: preconceitos linguístico, social, profissional, contra pessoas com deficiência, entre outros. Crie um ambiente confortável e seguro para o debate, de modo que todos se sintam à vontade. Muitas vezes, o racismo é uma atitude naturalizada, considerada comum no cotidiano; por isso, muitas pessoas acreditam que ele não existe ou que não cometem atitudes racistas. É importante incentivar a empatia entre os colegas e a compreensão do racismo como um problema social, que diz respeito a todos os cidadãos.

Frente 3 de Fevereiro

Coletivo artístico que, desde 2004, trabalha com artes visuais, teatro, poesia, audiovisual, aulas, debates e outras formas expressivas, buscando investigar o racismo no Brasil.

Para ampliar o conhecimento

Você pode assistir a um vídeo da ação *Onde estão os negros?*, da Frente 3 de Fevereiro, feita no vale do Anhangabaú em São Paulo (SP), 2020. Disponível em: <https://ims.com.br/convida/coletivo-frente-3-de-fevereiro/>. Acesso em: 6 maio 2022.

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); 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).

O objetivo desta seção é apresentar uma sensibilização inicial para o tema do combate ao racismo, levando os estudantes a associar o tema às memórias afetivas e de proteção e investigando modos de expressá-las por meio do corpo.

As ilustrações deste projeto trazem referências que podem ser investigadas pelos estudantes. Nesta página, a ilustração faz referência ao nome de algumas das famílias linguísticas indígenas no Brasil. Todas elas fazem parte de dois grandes troncos: Macro-Jê e Tupi.

2º Passo

Oficina de hipóteses



Tudo começa com uma hipótese...

Você e os colegas vão discutir algumas possibilidades de como relacionar a arte e o racismo. Guarde bem as ideias que surgirem, pois, com base nelas, você vai desenvolver todo o projeto a seguir. Essas ideias são chamadas **hipóteses**, que são pontos de partida por meio dos quais você pensa em caminhos e soluções para conceber um projeto e resolver um problema. Não se preocupe em ter ideias definitivas, as hipóteses são só o começo. Você pode mudar de ideia mais tarde.

Perguntas disparadoras

Leia as perguntas a seguir individualmente. Tente memorizar suas respostas.

- Alguma obra de arte já fez você se emocionar ou se sentir perturbado em relação a algum tema?
- Você se lembra de alguma obra de arte que tratava do tema racismo?
- Em sua opinião, é possível combater ou diminuir o racismo no Brasil?

Memória afetiva coletiva

Agora você e os colegas vão investigar uma memória afetiva.

- Posicione-se confortavelmente no chão com os olhos fechados. Mantenha o silêncio.
- Busque uma lembrança afetiva da sensação de proteção. O que causou esse sentimento?
- Pense em um gesto, palavra, objeto ou som que expresse essa lembrança. Em seguida, imagine-se saindo dessa posição e apresentando o que pensou aos colegas.
- Ao sinal do professor, reproduza sua manifestação para os colegas.

Trabalho com as perguntas disparadoras

Forme grupos com os colegas para conversar sobre as perguntas disparadoras e sobre a dinâmica. Veja algumas sugestões que podem orientar o debate.

- Discuta suas ideias iniciais. Você concorda com os colegas? De quem você discorda? Quais são as diferenças de opinião? Há argumentos que fundamentam as opiniões?
- Quais foram os momentos mais marcantes da experiência afetiva?
- Anote os modos possíveis de enfrentar o racismo.
- Há algum meio de se engajar nessa luta integrando as linguagens artísticas nessa proposta? Anote suas hipóteses de trabalho.

146

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Perguntas disparadoras

Como o tema do racismo pode ser muito sensível, antes de discutir as perguntas disparadoras, é proposta uma sensibilização afetiva inicial, para favorecer o estabelecimento de um ambiente de acolhimento e proteção. Envolve os estudantes na organização para a atividade, pedindo que ajudem a abrir um espaço no centro da sala de aula.

Memória afetiva coletiva

Conduza o momento de relaxamento dos estudantes. Ajude-os a voltar a atenção para a respiração, sentindo os pontos de apoio do corpo em contato com o chão. Dê tempo a eles, até que silenciem, e depois dê tempo para a reconstrução da

Juruna Boróro Mundurukú
Yanomami Karajá
Tupi-Guarani
Maxakali
Karib
Tukano
Tikúna
Krenák
Arawá



Catiana Besseli/Arquivo do editor

3º Passo

Nosso repertório

Põe na roda!

Você conhece uma imagem, uma palavra, uma frase, um gesto, uma cena ou uma música que o faz pensar sobre o racismo? É o momento de trazer essas referências para a sala de aula e compartilhar com os colegas. Caso não se lembre de nenhuma, não tem problema! Agora você terá a oportunidade de pesquisar e selecionar alguma referência provocativa.

Buscando referências

Procure uma obra que engaje as pessoas a pensar e enfrentar o racismo. Veja algumas sugestões.

- Imagem: uma obra de artes visuais que revele o racismo ou a luta contra ele. Ela pode ser impressa ou apresentada em formato digital.
- Palavra: pode ser verso de poema ou canção, frase de jornal local, expressão ou palavra. Reproduza a palavra em um papel, de maneira grande e legível.
- Apresentação cênica: nessa proposta, é possível cantar uma canção, tocar um instrumento, dançar uma coreografia ou atuar com gestos e palavras, interpretando um personagem, uma contação de história ou um poema. Escolha seu meio de expressão para apresentar uma cena.

Pesquise e prepare a apresentação de seu elemento mobilizador para enfrentar o racismo. Atenção: cada estudante deve trazer apenas um exemplo.

Investigue suas experiências, suas memórias e seus aprendizados. Pense no que você aprendeu ao longo do Ensino Fundamental sobre as matrizes culturais e os processos de colonização do Brasil. Que elementos poderiam ser trazidos desses temas para mobilizar o debate sobre racismo?

Compartilhando descobertas

Discuta com os colegas como apresentar as referências. Veja algumas orientações de caminhos que você pode seguir.

Trilha 1 – Imagem

- Caminhe pela sala de aula calmamente em direções variadas, buscando se dispersar dos colegas.
- Os estudantes que vão mostrar imagens devem apresentá-las aos colegas que estejam caminhando pelo espaço. Isso pode acontecer também por meio de dispositivos eletrônicos.
- Outra possibilidade para a apresentação das imagens é criar um grupo com toda a turma em um aplicativo de compartilhamento de informações. Em um momento combinado, os estudantes que apresentarão imagens postam suas referências para que todos vejam.
- Organize grupos com os colegas e comente quais imagens foram mais marcantes para você.
- Selecione uma folha de papel de 50 cm x 70 cm e materiais diversos para escrever – canetas, giz de cera e lápis de cor – e expresse no papel, com desenhos e palavras, o que foi marcante nas imagens.

Ao longo do ano, você viu obras das culturas afrodescendentes e indígenas, que lutam contra o racismo. Esses trabalhos podem contribuir para sua pesquisa.

147

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

3º Passo

Nosso repertório

A BNCC nesta seção

Os estudantes terão a 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

Agora é a hora de os estudantes trazerem os conceitos e as referências iniciais para a realização deste projeto. Algumas referências oferecidas durante o 9º ano podem ser revisitadas.

- Diáspora negra: Arjan Martins, *O Triângulo Atlântico entre tempos distópicos* (Capítulo 1); Cabeça de bronze homenageando a rainha Idia, povo Edo (Capítulo 2).
- Negritude: Maxwell Alexandre, exposição “Novo poder” (Abertura); o samba “Batuque na cozinha” (Abertura); Laurent Gaudé, *Salina (A última vértebra)* (Abertura); Cia. Amok Teatro (Abertura); samba de roda (Capítulo 2);

- ▶ capoeira (Capítulo 2); Emicida, *AmarElo* (Capítulo 3); Pixinguinha e Oito Batutas (Capítulo 3); Grupo de Congada na Festa de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos (Capítulo 4); François Moise Bamba (Capítulo 5).
- Denúncia e luta contra o racismo: KIMVN Teatro, *Trewa, estado-Nación o el espectro de la traición* [Estado-Nação ou o espectro da traição] (Capítulo 5).
- Epistemicídio: Gustavo Caboco, *Kanau’Kyba* [Caminhos das pedras] animação (Capítulo 1); arte gráfica Kusiwa (Capítulo 2); Glicéria Tupinambá, veste o manto Tupinambá (Capítulo 2); Jaider Esbell, *O kanaimé* (Capítulo 3); exposição “Véxo: Nós sabemos” (Capítulo 3); grupo UM e Opavivará!, *Moitará* (Capítulo 4); Ronald Duarte, *Nimbo//Oxalá* (Capítulo 4); Bando de Teatro Olodum, *Bença* (Capítulo 5); Ailton Krenak e Andreia Duarte, *O silêncio do mundo* (Capítulo 5); Ismael Apract Krahô, documentário *Hotxuá* (Capítulo 5).
- Ferida colonial: Hélio Oiticica, *Parangolé P15 Capa 11 (Incorporo a revolta)* (Capítulo 4); Coco Fusco e Guillermo Gómez-Peña, *Dois ameríndios não descobertos visitam o ocidente* (Capítulo 4); Ailton Krenak, *Índio cidadão?* (Capítulo 4); Zahy Guajajara, *Aiku’è (R-existo)* (Capítulo 5); José Fernando Peixoto de Azevedo, *Navalha na carne negra* (Capítulo 6).

Compartilhando descobertas

As dinâmicas aqui sugeridas têm como objetivo promover o compartilhamento de ideias de forma lúdica e mais participativa. Verifique se todos os estudantes estão participando das trocas e anote elementos que pareçam relevantes para os projetos.

Trilha 1 – Imagem

Nesta dinâmica, é previsível que os estudantes conversem durante a exibição de imagens ou pequenos vídeos. Cuide para que isso aconteça sem algazarra. Oriente os estudantes a buscar imagens que sintetizem o que refletiram até agora, de modo a expressar múltiplas visões do problema.

Trilha 2 – Palavra

Se a turma for muito grande, procure dar ritmo mais ágil para a atividade, principalmente na apresentação de pesquisas, e organize duas rodas para a prática não ficar muito repetitiva. Esta trilha pode ser adaptada e associada com a proposta da trilha 1, no caso de os estudantes trazerem imagens impressas.

Trilha 3 – Apresentação cênica

Ajude os estudantes a tornar possíveis as apresentações para toda a turma. Organize um espaço de cena e outro para a plateia, envolvendo-os nesse rearranjo do espaço. Outra opção é realizar as apresentações em algum espaço amplo da escola, como um pátio ou quadra de esportes, caso exista essa disponibilidade. Auxilie-os a organizar as apresentações intercalando cenas e músicas.

Estação 1

Repertório: imagem, palavra, música e gesto

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão apreciar e analisar uma forma de arte visual (EF69AR01), analisando também o modo como as artes visuais se integram à linguagem do audiovisual, a fim de ampliar o repertório imagético e cultivar a capacidade de simbolizar (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). Poderão reconhecer e apreciar os músicos brasileiros e sua contribuição no desenvolvimento de novas formas musicais (EF69AR18). Poderão também reconhecer e apreciar uma artista de teatro, brasileira, investigando os modos de criação em teatro (EF69AR24). Em todos os casos, poderão relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida política, histórica, estética e ética (EF69AR31).

A ilustração desta página sugere um ambiente intercultural em que os estudantes estão pesquisando expressões artísticas ligadas ao tema do racismo, tais como: os grafismos indígenas, uma cartela de cores da pele, o samba, o jazz e o chorinho ou diferentes visualidades para um mapa sobre a diáspora africana.

Trilha 2 – Palavra

- Segure o pedaço de papel dobrado com o texto selecionado e forme uma roda. Quem não escolheu referências textuais deve segurar papéis em branco.
- Ao sinal do professor, entregue seu papel ao colega do lado direito – todos fazem o mesmo movimento.
- Ao mesmo tempo, todos abrem o papel, leem a palavra e dobram novamente.
- A um novo sinal, troque novamente de papel com o colega da direita. A dinâmica deve se repetir até que todos tenham visto todas as palavras e textos. Os papéis em branco funcionarão como pausa.
- Ao final, conte aos colegas, em voz alta, a referência que mais o marcou.

Trilha 3 – Apresentação cênica

- Organize as apresentações com os colegas definindo uma sequência, intercalando cenas, leituras, coreografias e apresentações musicais.
- Prepare o espaço para receber as apresentações, organizando um local para as cenas e outro para o público.
- Cuide de possíveis necessidades técnicas, como uma caixa de som para a trilha sonora das cenas.
- Durante as apresentações, é importante apreciar as expressões dos colegas com generosidade e empatia, ouvindo-os atentamente e buscando compreender cada proposta com afetividade.



Catrinna Bassell/Arquivo da editora

Estação 1

Repertório: imagem, palavra, música e gesto

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, todas partindo do propósito de debater e enfrentar o racismo.

Imagem

Yacunã (1993) é uma artista indígena natural do município de Rodelas (BA), localidade em que vive grande parte dos indígenas da etnia Tuxá, em aldeias urbanas. O povo Tuxá é oriundo de ilhas do rio São Francisco que foram submersas durante a construção da Usina Hidrelétrica de Itaparica, entre 1977 e 1986. Yacunã produz desenhos delicados, mas que trazem mensagens de luta e resistência de todos os povos indígenas do Brasil.



Yacunã Tuxá, *Minha avó me ensinou a lutar*, 2019. Salvador (BA). (Impressão digital sobre papel, 29 cm x 42 cm. Coleção particular.)

Palavra

A frase do cartaz é parte da letra da canção “A carne”, composta por Seu Jorge, Ulisses e Marcelo Yuka, em 1998, e interpretada e gravada pela cantora Elza Soares (1930-2022), no álbum *Do cóccix até o pescoço*, de 2002. A frase se tornou um lema das manifestações no Brasil para evidenciar os homicídios praticados contra a população negra. Segundo o *Atlas da violência 2021*, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a chance de uma pessoa negra ser assassinada no Brasil é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. Você pode assistir a um videoclipe da canção no canal da agência Movimento Observador Criativo (Mooc). Disponível em: <https://vimeo.com/244706631>. Acesso em: 6 maio 2022.

Cartaz exibindo a frase “A carne mais barata do mercado é a carne negra”, durante a Marcha da Consciência Negra, São Paulo (SP), 2013.



Reinaldo Canato/UOL/Folhapress

As obras apresentadas trazem palavras, frases e textos como elemento de uma composição, todos ligados ao tema do racismo e da luta do povo preto.

Imagem

A obra de Yacunã Tuxá evoca a força e o exemplo do povo Tuxá para manter suas terras e seu modo de vida ao longo dos séculos e dos enfrentamentos. A artista faz parte do coletivo Tibira, que defende a diversidade cultural e de orientação sexual dos indígenas e não indígenas do Brasil. A imagem convoca os jovens a lutar contra o preconceito e os direitos dos povos indígenas, valorizando a sabedoria e o conhecimento ancestral na luta política da contemporaneidade.

Palavra

A canção dos músicos Seu Jorge (1970), Ulisses Capelletti e Marcelo Yuka (1965-2019), do grupo Farofa Carioca, denuncia a exploração do trabalho das pessoas pretas no país e a desvalorização da vida dos jovens negros, que são assassinados diariamente nas periferias das cidades brasileiras.

Música

A canção de Rincon Sapiência traz uma série de referências culturais e nomes de personalidades da história de resistência do povo negro. Além disso, a música tem como *beat* uma batida característica de *funk*. O *rapper* defende na letra que esse gênero musical é “filho do gueto” e destaca sua linguagem percussiva altamente rica e presente no inconsciente de muitos segmentos da sociedade.

Gesto

Grace Passô, ao compreender seu corpo de mulher negra como um canal de expressão, mostra a força de uma voz continuamente silenciada. A cena comenta a invisibilidade das mulheres negras, um fato social que expressa claramente o racismo atual como elemento estrutural da sociedade brasileira.

Rincon Sapiência

Nascido no bairro de Itaquera, em São Paulo, Rincon Sapiência é *rapper*, compositor e produtor. Cresceu ouvindo clássicos da *black music*, Jorge Ben e Tim Maia. Despontou no *rap* com o *single* “Elegância”, em 2009, e em 2012 fez uma turnê pela África que influenciou o resultado estético de discos que lançou depois, como *Galanga livre*, em 2017, e *Mundo Manicongo*, de 2019. Suas letras denunciam o racismo e promovem a autoestima do negro.

Grace Passô

Nascida no interior de Minas Gerais, é atriz, dramaturga, diretora e curadora. Tem atuado como atriz e diretora no cinema e no teatro, tendo recebido o Prêmio Shell, APCA – Grande Prêmio da Crítica e Festival de Cinema do Rio. Em 2019, foi homenageada pela Mostra de Cinema de Tiradentes. Suas peças foram traduzidas para vários idiomas.

Ajude os estudantes na lembrança de termos que se relacionem com o enfrentamento do racismo. Você pode discutir essas palavras e verificar se eles entendem os significados. Anote tudo em um painel, que pode ficar na parede da sala de aula. Isso vai ajudá-los a consolidar os elementos que já foram investigados. Tente articular a atividade de modo que possam produzir algumas conclusões preliminares com base no repertório visto até aqui.

Lembre aos estudantes que a proposta é produzir uma experiência artística tomando por base o enfrenta-

Música

Em 2017, o *rapper* e poeta paulistano Rincon Sapiência (1985) lançou o álbum *Galanga livre*, com canções que contam a história de Galanga, um escravizado que foge após promover uma rebelião na senzala, o crime mais temido pelos brancos durante o tempo colonial. A fuga é descrita na canção “Crime bárbaro”; nela, Galanga pensa “se me pegarem vai doer / querem minha cabeça na ponta da lança”. Seguindo a narrativa de *Galanga*, a canção “Ponta de lança (Verso livre)”, que encerra o álbum, aborda a luta contemporânea dos negros na sociedade. Você pode assistir ao videoclipe dessa canção no canal oficial do artista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vau8mq3KcRw>. Acesso em: 6 maio 2022.



Capa do álbum *Galanga livre*, de Rincon Sapiência, 2017.

Bona Fria Produções/Rincon Sapiência

Gesto

Lançado em 2016, *Vaga carne*, da atriz, diretora e dramaturga mineira Grace Passô (1980), é um drama experimental. Ele apresenta uma mulher subitamente invadida por uma voz errante, que a faz investigar a si mesma. Nessa urgência, a mulher parte em uma jornada sobre identidade e pertencimento de seu corpo negro, atravessado por potências e enfrentamentos. Você pode assistir a um trecho da peça no canal da Mostra Internacional de Teatro de São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QZkDBYHnyfo>. Acesso em: 6 maio 2022.



Vaga carne, Grace Passô, Belo Horizonte (MG), 2016.

Lucas Avila/Arquivo do fotógrafo

150

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

mento do racismo, e que cada um 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 esteja atento para acolher aqueles 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, podem ser desenvolvidos nas etapas seguintes deste projeto.

Para ampliar o conhecimento

- Você pode acessar o *Atlas da violência 2021*, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), no site da instituição. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlas-violencia/publicacoes>. Acesso em: 6 maio 2022.
- ALBUQUERQUE, Leticia. Glossário para entender o Movimento Negro nas redes sociais (e fora delas). *Guia do estudante*, 31 ago. 2020. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/glossario-terminos-entender-movimento-negro/>. Acesso em: 6 maio 2022. Nesse site, há um guia do estudante com um glossário que pode ajudar na construção do repertório.

Estação 2

Aprofundamento da reflexão sobre o racismo

Brasil: diversidade cultural

Você provavelmente já sabe que o Brasil é um país com grande diversidade cultural. Ao longo dos séculos, povos europeus, asiáticos e africanos somaram-se às populações indígenas, formando uma das nações mais miscigenadas do mundo, com grande variedade de culturas, que incluem conhecimentos científicos e tecnológicos, práticas artísticas, saberes ancestrais e variadas cosmovisões.



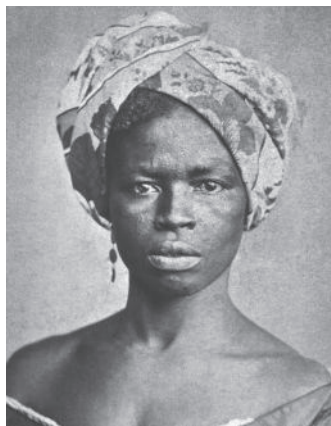
Marc Ferrez, *Menino indígena*, c. 1880. (Acervo Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro, RJ.)



Claude Lévi-Strauss, *Retrato de senhora bororo*, c. 1936. (Acervo Musée du Quai Branly, Paris, França.)



José Christiano Júnior, *Homem escravizado da nação africana Angola*, 1865. (Acervo Instituto Itaú Cultural.)



Alberto Henschel, *Mulher negra escravizada de turbante*, c. 1870. (Acervo Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro, RJ.)

► las expressam um olhar pitoresco e exotista (como é o caso de Marc Ferrez, que adornou o garoto para a fotografia) ou etnográfico (como é o caso de Lévi-Strauss). Explique aos estudantes que a fotografia era um item caro no século XIX e consequentemente poucas pessoas tinham dinheiro para tirar retratos. Negros e indígenas, nesse sentido, com poucas exceções, só puderam ser fotografados porque despertaram o interesse de um olhar alheio.

Reforce que o pensamento racista é fruto de uma construção histórica, que se relaciona aos processos de colonização e escravidão ocorridos entre os séculos XV e XIX. Nos territórios colonizados pelos brancos europeus, em que houve escravidão de povos nativos, instaurou-se um sistema de poder baseado na discriminação étnica e cultural, imposto por meio de processos muito violentos, fundamentados na suposta “inferioridade” dos povos nativos não europeus. A questão racial, a suposta “superioridade” de um grupo sobre outros, encontra-se imbricada com a exploração econômica dos corpos, estrategicamente posicionada com a função de justificar a espoliação. Trata-se, portanto, de um fenômeno político, cultural e econômico concebido para justificar a dominação e a exploração dos povos escravizados. As teorias do “racismo científico”, segundo as quais a humanidade seria formada por raças biologicamente diferentes, visavam perpetuar essa lógica de dominação. Essas hipóteses embasaram o nazismo, na Alemanha, e o *apartheid*, na África do Sul. O mito da democracia racial no Brasil sobreviveu durante muitos anos, encontrando formulações muito sofisticadas no ensaísmo brasileiro (como é o caso do chamado “luso - tropicalismo” de Gilberto Freyre). Entretanto, a partir do “Programa de Pesquisa sobre Relações Raciais no Brasil”, desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1951, passou a ser aceita nos meios científicos a ideia de que, no Brasil, o racismo, apesar de tácito, inconsciente e velado, tem faces muito violentas. A cada ano as estatísticas mostram que negros e indígenas estão mais suscetíveis à violência urbana, policial e no campo, bem como à vulnerabilidade social e aos piores índices econômicos e profissionais da sociedade.

151

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Estação 2

Aprofundamento da reflexão sobre o racismo

A BNCC nesta seção

Os estudantes vão analisar elementos estéticos de fotografias históricas (EF69AR05) e relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida cultural, política, econômica, estética e ética (EF69AR31).

Esta seção visa sistematizar o conceito de racismo e contextualizá-lo historicamente, bem como situá-lo em função das mudanças de consciência social acerca de sua existência.

Nesse momento, se julgar oportuno, você pode propor um trabalho em conjunto com o professor de História, uma vez que a questão de base que se coloca para este tema é analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando-os.

Explore com os estudantes as fotografias desta página. Elas foram produzidas por fotógrafos brancos de origem europeia entre os séculos XIX e XX. Algumas de-

Para ampliar o conhecimento

- INSTITUTO de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea). Retrato das desigualdades de gênero e raça. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/>. Acesso em: 6 maio 2022.
- MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 14, n. 41, p. 141-152, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/QZnghFsznmKFLtHyMWpnwHK/?lang=pt>. Acesso em: 6 maio 2022.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- Conheça mais a história da fotografia dos indígenas no Brasil no projeto "Iconografia fotográfica dos povos indígenas do Brasil". Disponível em: <http://fotografia.povosindigenas.com.br/home/>. Acesso em: 6 maio 2022.

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).

Democracia racial

Com base na característica da diversidade brasileira é que, por muito tempo, divulgou-se a ideia de que o Brasil era um exemplo de convivência pacífica entre as diversas etnias. Até meados do século XX, o governo, intelectuais e parte da imprensa brasileira difundiam a ideia de que não havia discriminação racial no país. Essa ideia, no entanto, sempre foi refutada por artistas, pensadores e intelectuais, sobretudo aqueles ligados aos movimentos negros e indígenas.

Racismo: exploração e genocídio

A ideia de uma "democracia racial" acabou camuflando a escravização e o assassinato de indígenas desde o início da colonização, assim como o tráfico e a escravização de africanos, por meio de um processo brutal de violência física e cultural ao longo de toda a história do Brasil. Essas pessoas foram reduzidas a mercadorias, sem o reconhecimento de direitos humanos básicos.

A parcela negra da população ficou exposta à completa pobreza e segregação após a abolição, ocorrida apenas em 1888, sem receber nenhum tipo de reparação pelos danos causados pela escravidão. Os povos indígenas, por sua vez, foram dizimados por guerras e doenças e ainda hoje lutam para que seus direitos básicos sejam respeitados, em uma luta constante contra a colonização do que restou de seu território. Muitos deles migraram para cidades onde não encontram maneiras de viver com dignidade e sofrem preconceito racial, linguístico e cultural.

O preconceito que existia antes ainda existe hoje, e não há igualdade de oportunidades para negros e indígenas.

O racismo escancarado

No entanto, a partir da década de 1950, muitas pesquisas se empenharam em entender melhor o conceito de raça e o racismo no Brasil e no mundo. As pesquisas ajudaram a entender que o racismo é, afinal, a discriminação baseada em diferenças étnicas e culturais, levando a identificar que há de fato muito racismo no Brasil. A estrutura da sociedade está fundamentada na exploração, na segregação e na exclusão. Esse racismo, porém, é dissimulado, assim como os movimentos negros e indígenas afirmam há décadas, desde o tempo da escravatura. Ou seja, a sociedade brasileira é estruturalmente racista, mas as pessoas não se reconhecem como racistas.

Atualmente, a discussão sobre o racismo tem mais espaço nas redes sociais, na imprensa, nas pesquisas, nas escolas, nas empresas e nos órgãos públicos. As pessoas que nasceram no século XXI estão mais expostas aos debates sobre esse tema. Mas será que as relações sociais são hoje menos racistas?

4º Passo

Divisão dos grupos



Chegando junto

Esse é o momento de você se reunir com alguns colegas para compor um grupo de trabalho. Considere os interesses em comum e as habilidades diversas. Você vai desenvolver o projeto em companhia desse grupo, formulando, na sequência, uma intervenção e sua divulgação.

Formando os grupos

- 1 Anote em um pedaço de papel seu nome e acrescente as informações a seguir.
 - Que trabalho artístico você está planejando fazer? Com qual linguagem artística quer trabalhar?
 - Como você pode combater, denunciar ou investigar o racismo na comunidade onde vive?
 - Que trabalho artístico pode se relacionar com o tema do racismo?
- 2 Em seguida, o professor vai reunir todos os papéis e sugerir organizações da turma em grupos com base nos interesses e nas propostas de cada um. Você pode propor novos arranjos. Discuta com os colegas até encontrar um grupo no qual se sinta à vontade.

Apresentação nos grupos

- 1 Organize reuniões com o grupo, para que todos aperfeiçoem as ideias do projeto e desenvolvam a execução. Na primeira reunião, cada um deve se apresentar.
 - Qual é seu objetivo no projeto e como o produto final poderá contribuir para atingir esse objetivo?
 - Como você pode colaborar no projeto? Quais são suas habilidades? E as dos colegas?
 - O que você quer aprender durante o projeto e quais aspectos gostaria de aprofundar?
- 2 Auxilie os colegas a escolher um nome, uma cor e um símbolo para o grupo. Eles devem expressar os propósitos e identificar as propostas para a turma.

Pense principalmente no projeto e no produto final que quer alcançar, não apenas em estar próximo dos amigos.

Trabalho com o grupo

- 1 Para começar a execução do projeto, é preciso trocar ideias sobre o tema e as experiências.
 - Por que você escolheu esse projeto? Qual é o ponto de partida dele?
 - Como é possível desenvolvê-lo? Que outras questões ele envolve?
- 2 Retome os gostos e as referências culturais do grupo.
 - Que práticas culturais fazem parte de seu cotidiano (dança, jogos, redes sociais, leituras, séries)? E das pessoas com quem você vive?
 - Que obras e manifestações artísticas você gosta de apreciar?
- 3 Relacione os assuntos discutidos anteriormente e o tema do trabalho.
 - 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)?

153

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Formando os grupos

O interesse dos estudantes, as curiosidades sobre o assunto e as hipóteses de como promover uma mudança na sociedade por meio da arte devem guiar o caminho para a aquisição do conhecimento em um processo ativo de aprendizagem. Auxilie-os durante a organização dos grupos, de modo que não atenda apenas a critérios afetivos, mas possa considerar o imperativo do produto final e das seleções temáticas. Para esse tipo de intervenção, grupos maiores de trabalho podem funcionar melhor. Fique atento às possibilidades de juntar dois grupos e fundir propostas. Um trabalho que proponha o combate e a denúncia do racismo pode

precisar de um grupo grande de estudantes envolvidos, ao passo que um trabalho que se ocupe de uma campanha pode ser realizado por um grupo de três estudantes. O objetivo é combinar desejos de investigação e variados modos de fazer arte, tendo como foco o enfrentamento do racismo.

Apresentação nos grupos

Auxilie os estudantes nessa apresentação. É o momento em que eles podem mostrar aos colegas as informações que escreveram nos papéis. Incentive o debate de cada sugestão, projetando as linguagens artísticas que serão mobilizadas nesse trabalho.

► A construção de uma identidade visual para o grupo é importante para solidificar a compreensão que os integrantes têm de seu propósito, da busca pelo produto final e do engajamento da comunidade no projeto.

Trabalho com o grupo

O objetivo desta atividade é desenvolver uma conversa franca e mais íntima sobre as experiências. É mais fácil para alguns estudantes expor ideias inusitadas em grupos menores. Compartilhar as referências culturais é fundamental, já que o grupo pode ter estudantes que não são muito próximos.

Oriente os grupos na discussão da proposta ou do ponto de partida escolhido. Sugira que façam uma rodada para que cada um fale sobre as razões de ter escolhido essa proposta. Auxilie-os a verificar se todos os integrantes do grupo entendem o desafio do projeto do mesmo modo e o que é comum entre eles. No grupo menor, pode ser construída maior cumplicidade entre os estudantes. Desse modo, é possível que visualizem algo comum, surgindo um contorno do que querem fazer no projeto e como.

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). 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). Caso optem por esses métodos de pesquisa, os estudantes poderão também manipular tecnologias e recursos digitais para acessar práticas ou repertórios de modo reflexivo, ético e responsável (EF69AR35).

Os estudantes podem começar a trabalhar com espaços compartilhados em uma nuvem de armazenamento de dados. 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 possam veicular o material. Mas é preciso mostrar a eles como funciona: faça o cadastro dos estudantes, indique como salvar os documentos e como organizá-los. Esse é um bom momento para ensinar a turma a gerenciar o próprio e-mail e organizar a pesquisa, um ponto básico para desenvolver conhecimento tecnológico.

Processos de trabalho

Caderno de viagem

Auxilie os estudantes na compreensão do caderno de viagem como um espaço coletivo de materialização dos pensamentos do grupo, no qual 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. Cuide também para que eles tenham autorização dos responsáveis e condições de estar nos locais combinados, com disposição e interesse para a pesquisa.

Estação 3

Pegue & leve para viagem

Ferramentas e instrumentos de trabalho

Para desenvolver o projeto, você precisa encontrar pessoas, informações e principalmente envolver outros integrantes da comunidade no trabalho. Veja algumas ideias que podem ajudar. Você pode adaptar livremente esses métodos para alcançar os objetivos do grupo.

Processos de trabalho

Caderno de viagem

- Em um caderno sem pauta, anote tudo o que for feito: o nome e a cor do grupo, os participantes, as ideias sobre o tema, entrevistas, reuniões e passeios. Todos podem acrescentar imagens, textos, anotações, desenhos, rabiscos, documentos.
- O caderno pode ficar com colegas diferentes, possibilitando que trabalhem nele com calma em casa.

Visitas e passeios de pesquisa

- Programe visitas do grupo para conhecer mais o entorno da escola. Percorrer a pé as redondezas, observando as relações entre as pessoas, pode trazer ideias para o encaminhamento do projeto.
- Combine o passeio com os responsáveis e faça fotografias, vídeos, desenhos e gravações para a documentação.

Buscando informações

Ajuda de especialistas

- Verifique os dados de que o grupo precisa para evidenciar o racismo na sociedade.
- Peça a ajuda de um especialista, como jornalistas, historiadores, advogados ou pessoas da comunidade que representam negros e indígenas ou que já militam combatendo o racismo.
- Professores de quais componentes curriculares podem ajudar na pesquisa?
- Verifique se as informações obtidas embasam os argumentos dos especialistas.

Pesquisa de experiências

- Procure experiências ocorridas em outros locais, voltadas ao enfrentamento do racismo.
- Troque informações com jovens e adolescentes que já estão engajados nessa luta.

154

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Buscando informações

Ajuda de especialistas

Oriente os estudantes a fazer previamente uma abordagem cuidadosa com as pessoas entrevistadas, explicando a natureza da investigação e antecipando os objetivos do grupo. Caso seja necessário, atue como mediador do contato, garantindo que os estudantes estabeleçam uma comunicação objetiva e que possam ser bem recebidos. Auxilie-os a fazer roteiros para entrevistar os outros integrantes da comunidade, propondo a busca de dados e abertura suficiente para acolher as propostas que surgirem durante o contato.

Pesquisa de experiências

Nesta etapa, espera-se que os estudantes que desejarem proceder a buscas de experiências em outras cidades, regiões ou países se sintam à vontade para fazê-lo. É possível também buscar certo equilíbrio no grupo: enquanto alguns fazem uma pesquisa mais informacional, buscando dados objetivos, outros podem fazer a pesquisa de outros projetos, buscando uma materialização estética para as informações coletadas. Nesse caso, todos devem participar conjuntamente das visitas, da intervenção no caderno de viagens e na conversa com outros integrantes da comunidade.



Catiana Bessel/Arquivo da autora

Pesquisa digital

- Tenha clareza e objetividade a respeito das informações que você precisa encontrar.
- Busque informações em sites oficiais institucionais ou ligados a artistas, historiadores e cientistas sociais.
- Cheque 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.

Acervo digital de imagens, gestos e sons

- Faça fotografias, vídeos e gravações de áudio com observações sobre o que descobriu.
- 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 para salvar e organizar esse acervo.

Dicas de pesquisa

- Mekukradjá é um ciclo de conversas que propõe diálogos entre os variados grupos indígenas do Brasil. No site do projeto, há mapeamento, vídeos, entrevistas, podcasts e textos sobre todas as edições do evento. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/podcasts/mekukradja>. Acesso em: 6 maio 2022.
- Projeto Afro é uma plataforma brasileira de mapeamento e difusão de artistas negros, com o objetivo de ampliar e dar visibilidade para a produção artística de autoria negra no Brasil. Disponível em: <https://projetoafro.com/>. Acesso em: 6 maio 2022.

5º Passo

Escolhendo linguagens artísticas para o projeto



As linguagens da arte

Toda arte é feita por meio de linguagens ou conjuntos de linguagens. Conhecendo as linguagens artísticas, você pode usar técnicas e repertórios expressivos. Antes de criar a proposta artística do grupo, é importante conhecer como as diferentes linguagens artísticas se articulam para construir conhecimento ou engajar as pessoas em ações antirracistas.

Diferentes obras e manifestações artísticas

O grupo vai pesquisar obras e artistas que abordem o racismo e lutem contra ele na sociedade.

- Quais obras voltadas contra o racismo mais interessaram a você? De que linguagens se utilizam essas obras?
- De que modo essas linguagens artísticas contribuem para abordar o tema do racismo e combatê-lo?
- Que obras se relacionam com o tema escolhido pelo grupo?

Visite as coleções de arte africana e arte afro-brasileira do acervo do Museu Afro-Brasileiro (Mafro) da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <http://www.mafro.ceao.ufba.br/>. Acesso em: 6 maio 2022.

155

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

A ilustração mostra de forma poética o caminho de transformação a ser percorrido na busca de uma sociedade sem racismo. Há um destaque para a valorização dos territórios indígenas e para a necessidade de preservação dos modos de vida desses povos.

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. É natural que apresentem diferentes níveis de habilidade e facilidade nesse momento, mas é oportuno evidenciar os critérios para que possam refletir criticamente sobre o próprio processo de busca e pesquisa.

5º Passo

Escolhendo linguagens artísticas para o projeto

A BNCC nesta seção

Os estudantes terão a oportunidade de pesquisar e analisar obras de artes visuais de modo a ampliar o repertório imagético (EF69AR01); analisar as situações em que as artes visuais integram formas de expressão, como o audiovisual e a performance (EF69AR03, EF69AR05); investigar procedimentos de improvisação e a criação do movimento como fonte para a construção de repertórios (EF69AR12); analisar criticamente os usos e as funções da música relacionando as práticas musicais a outras dimensões da vida (EF69AR16). Vão reconhecer artistas e grupos de teatro brasileiros investigando os modos de organização, produção e circulação que envolvem a história do teatro amador e profissional no país (EF69AR24) e relacionar as práticas artísticas à vida política, histórica e ética do país (EF69AR31).

Artes visuais

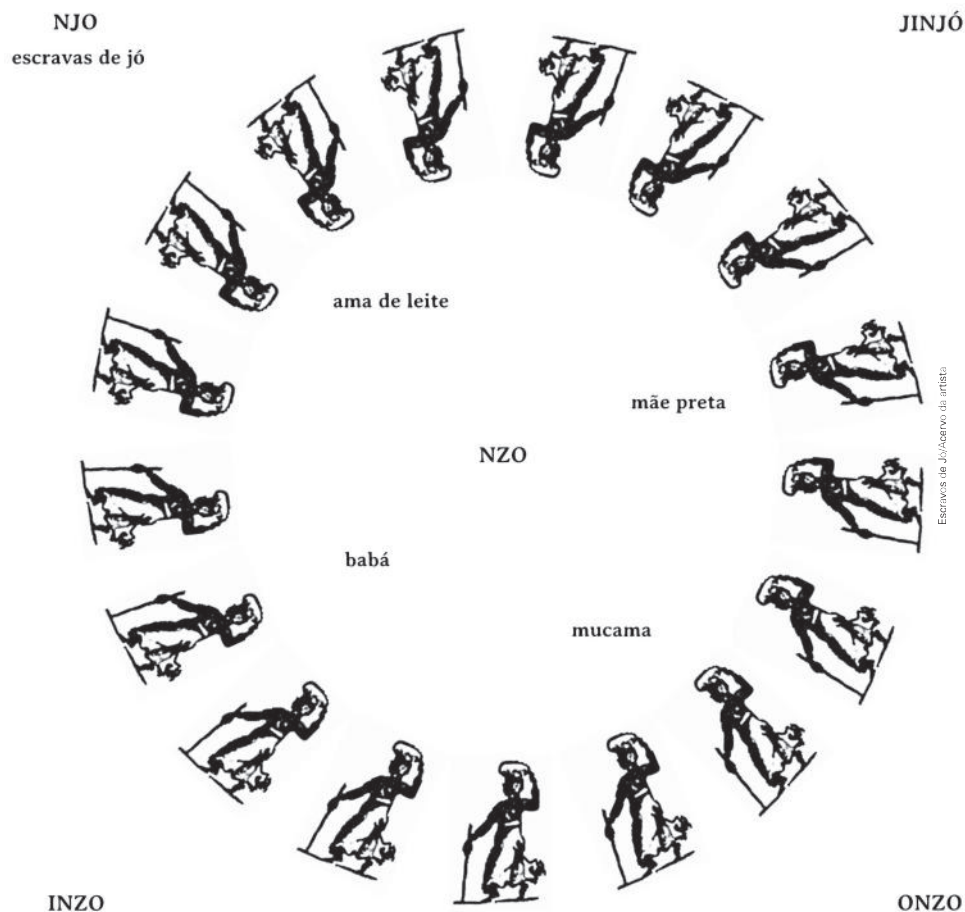
Comente com os estudantes que, no campo da arte, pesquisa e invenção podem andar juntas. As culturas africanas foram dispersadas pela diáspora, e a documentação histórica das culturas indígenas não existe ou foi feita da perspectiva do colonizador. Por isso, a arte tem buscado recriar narrativas por meio da pesquisa científica. Isso é um método de luta contra os apagamentos e epistemicídios. Em outros trabalhos, Aline Motta realizou imagens na África, na busca de elementos que pudessem recompor sua ancestralidade, como na série “Pontes sobre abismos”, de 2017.

Aline Motta

Nascida em Niterói, Aline Motta vive e trabalha em São Paulo. É bacharel em Comunicação Social pela UFRJ e pós-graduada em Cinema pela The New School University (NY). Trabalha com diferentes linguagens artísticas, como fotografia, vídeo, instalação, *performance* e colagem, com o objetivo de investigar e ressignificar memórias. Foi contemplada com o Programa Rumos Itaú Cultural 2015/2016, com a Bolsa ZUM de Fotografia do Instituto Moreira Salles 2018 e com o 7º Prêmio Indústria Nacional Marcantonio Vilaça 2019. Tem participado também de exposições coletivas e individuais em diversas instituições no Brasil e no exterior.

ARTES VISUAIS

A artista Aline Motta (1974) questiona os significados da letra da canção infantil “Escravos de Jó” em um livro de papel vegetal, no qual as imagens e palavras de uma folha aparecem na próxima, sucessivamente, criando um jogo. Aline relaciona a palavra “Jó” às palavras da língua kikongo da África central: *njo, onzo, inzo, jinjó*, que significam “casa”. A obra luta contra o apagamento de saberes africanos durante a escravização, mostrando anúncios de busca de escravizados fugidos. Você pode conhecer o livro em um vídeo no canal oficial da artista. Disponível em: <https://vimeo.com/165074058>. Acesso em: 6 maio 2022.



Aline Motta, *Escravos de Jó*, 2016. (26 folhas em papel vegetal e papel jornal, 60 cm x 60 cm. Coleção particular.)

MÚSICA

Bia Ferreira (1983) é de Minas Gerais, mas cresceu em Aracaju (SE). Bia começou a estudar música desde muito cedo e se interessou em aprender diferentes instrumentos musicais. Hoje ela é uma multi-instrumentista, cantora de *jazz*, *blues* e *soul* e toca dezesseis instrumentos. Para ela, a música tem um poder educacional muito grande e por isso acredita ser fundamental usá-la como forma de ativismo. Em suas letras aborda temas como a violência contra os corpos negros, a homofobia e a transfobia. Sua canção “Cota não é esmola” foi um grande sucesso em uma época em que as discussões sobre sistema de cotas estavam efervescentes na sociedade. Essa política pública beneficiou o ingresso da população pobre, preta e parda nas universidades e, em sua letra, Bia Ferreira faz uma defesa das razões pelas quais esse tipo de iniciativa é importante. Você pode assistir a um vídeo da canção no canal da produtora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM>. Acesso em: 6 maio 2022.



Reprodução/Projeto Sofar Brasil

Bia Ferreira durante apresentação em Curitiba (PR), 2017.

PERFORMANCE

Denilson Baniwa (1974) nasceu no interior do Amazonas, nas margens do rio Negro. Denilson, da etnia Baniwa, gostava de ler e desenhar desde muito pequeno. Mudou-se para a cidade para estudar e sofreu com o preconceito do meio urbano. Segundo ele, é uma vivência difícil para quem nasceu e cresceu no ambiente comunitário de uma aldeia. Em seu trabalho, Denilson reflete sobre os saberes de seu povo e propõe visões críticas sobre a colonização. Na performance que realizou na 33ª Bienal, o artista questiona o sistema da arte branca, eurocêntrica, e as instituições que apresentam as culturas indígenas como algo que pertence ao passado. Você pode assistir a uma filmagem da performance *Pajé-Onça: hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo* no canal do artista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MGFU7aG8kgl>. Acesso em: 6 maio 2022.



Foto: José Moraes/
Cinegrafistas: HAI Studio - Duda D'azoto/
Letícia Futata & Luciano Merelles

Denilson Baniwa, *Pajé-Onça: hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo*, 2018. (Performance filmada, Brasil, 15 min.)

157

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Música

Com apresentações que define como “negritude musical performática em gesto, fala, som e cordas”, Bia Ferreira tornou-se referência na militância pela representatividade negra e feminina. Suas composições tratam de temas, como cotas, feminismo e racismo. A musicista ficou conhecida nas redes sociais a partir de 2017, acumulando mais de 1 milhão de visualizações em vídeos de *shows* e apresentações para divulgação. Um dos mais comentados é o vídeo da canção “Negra tinta”, em que canta acompanhada de Carú Bonifácio, cantora e compositora que é outro expoente da música negra atual.

Bia Ferreira

Nascida no interior de Minas Gerais, a jovem musicista mudou-se para Aracaju (SE) ainda na infância, tornando-se, segundo seu depoimento, aracajuana de coração. Bia é compositora, multi-instrumentista, cantora, *rapper* e ativista. Em 2011, escreveu “Cota não é esmola” e “Não precisa ser Amélia”, canções temáticas ligadas ao feminismo negro, uma das marcas de seu trabalho. Seu primeiro EP lançado em 2019, conta com as participações de Preta Rara, Luana Hansen, Luedji Luna, entre outros artistas. Bia já se apresentou em diversos eventos culturais, como a Mostra Sêla, na Casa Natura Musical, além de participar de projetos, como o Sofar Curitiba, HAI Studio e Peixe Barrigudo.

Performance

Denilson Baniwa e sua produção artística ganharam grande relevância nos últimos anos no Brasil e no exterior, em especial depois de o movimento da Arte Indígena Contemporânea (AIC) ter ocupado um espaço de destaque na 34ª Bienal de São Paulo, em 2021. O artista tem participado de exposições, residências, debates e palestras, elaborando visões críticas e inovadoras para o campo da arte no Brasil. No vídeo da performance *Pajé-Onça: hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo*, captado por um espectador, ele passeia pelo espaço expositivo e coloca flores nas obras que se relacionam com as culturas indígenas. Por fim, aos onze minutos do vídeo, ele se coloca diante de fotografias de indígenas documentados por antropólogos e rasga um livro de história da arte enquanto faz um discurso em que denuncia a visão hegemônica da cultura branca eurocêntrica.

Denilson Baniwa

O artista nasceu na aldeia Darí, na comunidade Baturité-Barreira, município de Barcelos, no Amazonas, no baixo rio Negro. Viveu a infância e a adolescência junto de seu povo e gostava de ler e desenhar desde pequeno. Mudou-se para a cidade de Barcelos para estudar. Na adolescência, sofreu com o preconceito e a violência do ambiente urbano. Mais tarde, aproximou-se do movimento indígena e estudou computação e publicidade. Como artista, reflete sobre as origens de seu povo e propõe uma visão crítica sobre a colonização. Denilson vive no Rio de Janeiro e tem participado, como curador e artista, de exposições individuais, como *Teimosia Amazônica*, no Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica, no Rio de Janeiro, em 2022, e coletivas ao redor do mundo, entre elas a 22ª Bienal de Sydney, na Austrália.

Para ampliar o conhecimento

Em 2022, o artista Denilson Baniwa participou de uma mesa com Nego Bispo e Ana Mambuca no Seminário Internacional Arte e Ecologia: Políticas da Existência, promovido pela UFRJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LsWjaPKyX8&t=2710s>. Acesso em: 6 maio 2022.

Teatro

O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi responsável diretamente por formar uma geração de atores negros, explorando a cultura e a vida das populações afro-brasileiras. O espetáculo de estreia do grupo foi *O Imperador Jones*, com texto do dramaturgo estadunidense Eugene O'Neill (1888-1953). Para montar a peça, os teatristas do TEN enviaram uma carta ao dramaturgo, que respondeu autorizando a montagem e incentivando efusivamente o trabalho do grupo. O TEN participou de outras lutas do movimento negro, organizando a Convenção Nacional do Negro (Rio de Janeiro e São Paulo, 1945-1946), que propôs à Assembleia Nacional Constituinte a criação de um dispositivo constitucional definindo discriminação racial como crime. O TEN também realizou a Conferência Nacional do Negro (Rio de Janeiro, 1949) e o 1º Congresso do Negro Brasileiro (Rio de Janeiro, 1950).

Abdias Nascimento

Foi um ativista importante na luta contra o racismo no Brasil. Neto de negros escravizados, fez uso do teatro, da dramaturgia, da poesia, da política e da educação comunitária para lutar. A partir da década de 1970, dedicou-se também à pintura. Na década de 1980, foi eleito deputado federal e, na década de 1990, senador. Ocupou o cargo de secretário de Estado de Defesa das Populações Afro-Brasileiras e também dos Direitos Humanos e Cidadania do Rio de Janeiro. Participou ativamente do processo de formulação da Constituição brasileira de 1988, que tornou o racismo crime inafiançável e reconheceu o direito dos quilombolas à posse de suas terras. Também fundou e administrou com sua companheira, a pesquisadora Elisa Larkin, o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro), no Rio de Janeiro (RJ). Foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz em 2010.

Para ampliar o conhecimento

Ipeafro, entidade que atua na recuperação da história e dos valores culturais negros no Brasil, com um acervo extenso relacionado ao TEN e a Abdias Nascimento. Disponível em: <http://ipeafro.org.br/>. Acesso em: 6 maio 2022. NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. *Estudos avançados*, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100019&script=sci_arttext. Acesso em: 6 maio 2022.

TEATRO

Até os anos 1940, personagens negros eram, geralmente, papéis secundários e caricatos. Se fosse protagonista, um ator branco se pintava de preto para interpretar o personagem. Para enfrentar esse problema e criar um espaço de valorização social e cultural do negro no Brasil, o poeta, intelectual, político e dramaturgo Abdias Nascimento (1914-2011) fundou, em 1944, no Rio de Janeiro (RJ), o Teatro Experimental do Negro (TEN). O elenco era composto de intelectuais, artistas, empregadas domésticas, operários e moradores de favelas, todos negros. O TEN encenou mais de vinte peças, entre as quais *O Imperador Jones* (1945), *Orfeu da Conceição* (1956) e *Sortilégio – Mistério Negro* (1957). Além disso, o TEN oferecia cursos de alfabetização e de cultura geral abertos à comunidade negra. O TEN marcou um período de reivindicação dos negros no teatro e nas artes em geral, abrindo caminho para diversos grupos teatrais voltados para a valorização das culturas negras.

Elenco da peça *O filho pródigo*, dramaturgia de Lúcio Cardoso, em montagem do teatro Experimental do Negro, Rio de Janeiro (RJ), 1947.



Reprodução/PEAFRO

VÍDEO

No filme *Kbela*, a cineasta e roteirista Yasmin Thainá (1993) usa a linguagem da *performance* para enfrentar os comentários preconceituosos que ouviu ao longo de sua infância sobre seu cabelo. Ao assumir-se negra e adotar os cabelos crespos, ela escreveu um conto, que deu origem ao filme, em que relata como as mulheres negras se submetem a processos dolorosos para alisar o cabelo. O filme influenciou uma geração de mulheres negras que assumiram os crespos e, com isso, em vez de mudar seus cabelos, estão cada vez mais mudando o padrão de beleza da sociedade brasileira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LGNln5v-3cE>. Acesso em: 26 jun. 2022.



Reprodução/Princeton's Brazil LAB

Cena do filme *Kbela*, de Yasmin Thainá, 2018. (Brasil, 21 min.)

158

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Vídeo

Yasmin Thainá é uma jovem cineasta preocupada em dar visibilidade a artistas negros e em produzir subjetividades baseadas na realidade vivida por jovens negros no Brasil. Ainda na faculdade de Comunicação, ela conheceu a obra de Zózimo Bulbul (1937-2013), um dos primeiros cineastas negros brasileiros, que muito a influenciou, especialmente com o filme *Alma no olho* (Brasil, 11 min), realizado pelo artista em 1973, em que ele compõe uma narrativa cheia de sentidos, filmando seu corpo em um fundo infinito.

Yasmin Thainá

Nascida em Nova Iguaçu (RJ), Yasmin (1992) é cineasta e fundadora da Afroflix, site que divulga produções de cineastas negros. Ela iniciou sua carreira aos 16 anos, dirigindo e escrevendo curtas-metragens e participando de produções na Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu. Escreveu e dirigiu o curta *Kbela* (2015), que teve grande repercussão e venceu vários prêmios no Brasil. Recentemente tem sido convidada para escrever séries e filmes, com o crescimento da demanda de criadores negros no mercado audiovisual capazes de conceber personagens negros mais verdadeiros.

Encontrar e compartilhar as obras

Organize-se com o grupo para pesquisar outras obras, artistas, eventos e intervenções que promoveram o debate sobre as questões socioambientais.

- 1 O grupo deve escolher uma obra nova para apresentar à turma. Lembre-se de estabelecer critérios.
- 2 Para a apresentação, o grupo pode usar computador ou projetor, apontando: os critérios, como o trabalho se relaciona com a proposta, o artista e 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 as principais semelhanças entre as obras?
 - Algum tipo de intervenção foi escolhido por mais de um grupo?

6º Passo

Gritando para o mundo!

Então, qual será o produto final?

Chegou o momento de conceber o produto artístico que será produzido. Agora, é preciso reunir todo o material coletado nas etapas anteriores, as hipóteses e as reflexões, e buscar um meio de materializar esse repertório. É hora de mostrar para o mundo as mudanças propostas pela arte!

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.

- Após definir 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 do projeto? Faça esboços, listas de ações, composições, pequenos textos, filme uma cena de como ele deverá ser.

Não comece pelos limites

Imagine o que não existe em arte. Não se preocupe com limites físicos ou materiais. Comece pelo que incomoda o grupo, mobilizando a sociedade para as mudanças.

Procure trabalhar no entorno

Pense em ações que envolvam as pessoas com quem você convive, enfrentando os problemas do cotidiano. A comunidade e o entorno têm muitas potencialidades.

Pequenas ações para grandes mudanças

Coloque em práticas ideias novas, começando com atitudes pequenas, como uma campanha nas redes. Comece a transformação.

159

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Cidadania e audiovisual: representatividade negra no cinema

Trechos de entrevista com Yasmin Thainá

Neste vídeo, a cineasta Yasmin Thainá fala sobre episódios de racismo vivenciados na juventude e como ela transpôs essas experiências para a dimensão estética do cinema, comentando uma cena do filme *Kbela*.

Para ampliar o conhecimento

O programa *Diálogos ausentes*, do Itaú Cultural, gravou uma entrevista com a cineasta Yasmin Thainá em 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1SBD6P3sDdA>. Acesso em: 6 maio 2022.

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). Caso optem por esses métodos de pesquisa, os estudantes poderão também manipular tecnologias e recursos digitais para acessar práticas ou repertórios de modo reflexivo, ético e responsável (EF69AR35).

Nesta etapa, os grupos vão precisar considerar tudo o que pesquisaram e acumularam a respeito do racismo estrutural no Brasil e as formas de enfrentar as injustiças, os apagamentos e as invisibilidades que decorrem dessa questão, decidindo o formato geral da intervenção que será realizada nos espaços escolares. O ideal é que dediquem um dia de trabalho concentrado no projeto. Deixe-os avançar em suas decisões e combinados. Converse individualmente com cada grupo e ajude-os a preparar a primeira experimentação. É normal que os grupos estejam em estágios de desenvolvimento diferentes, uns mais avançados, outros menos.

Com base nesses caminhos, os grupos devem escolher, livremente, várias maneiras de formular o produto.

Nesta ilustração, a personagem traz um cartaz com *slogan* que surgiu quando um policial branco assassinou brutalmente um homem negro, George Floyd, na frente das câmeras em Detroit, nos Estados Unidos, em 2020. A frase “Black lives matter” [“Vidas negras importam”] apareceu em manifestações presenciais e virtuais no mundo todo.

Faça com o grupo uma primeira experimentação misturando todos esses elementos! Veja a seguir alguns encaminhamentos que o grupo pode trilhar, adaptando-os para as necessidades do projeto.

Trilha 1 – Evento artístico-cultural

Um evento artístico na escola pode englobar um cortejo, uma apresentação musical, uma peça ou uma *performance*, entre outras possibilidades. Será preciso:

- Experimentar, ousar, inventar textos, gestos e expressões, criando elementos cênicos surpreendentes.
- Criar um roteiro da apresentação com os detalhes: local, figurinos, iluminação, sonoplastia, cenografia.
- Ensaiar muitas vezes para garantir a qualidade da apresentação.
- Garantir a produção de todos os elementos necessários e convidar os colegas para assistir ao evento.

Criar redes de apoio para o projeto

Procure pessoas para ajudar nos trabalhos: colegas, professores e pessoas da comunidade. Aumentar a rede de apoio fortalece o grupo e aumenta a confiança na proposta.

Documentação do processo

O grupo pode encontrar um meio de registrar o processo, com filmagens, anotações, fotografias ou desenhos. Registrar o processo é documentar a relação entre vida e arte.

Trilha 2 – Curadoria

Os trabalhos de curadoria podem selecionar obras para uma exposição física, uma instalação, uma rádio no pátio, uma programação de um cineclube ou uma exposição virtual, como uma revista ou um *site*. Será preciso:

- Determinar um tema, articulando as obras selecionadas.
- Pesquisar várias obras, com margem de escolha. Depois, selecionar com encadeamento, de modo que as obras se liguem.
- Organizar o máximo de informação sobre obras e artistas e produzir textos de apresentação.
- Determinar um espaço e uma data para uma apresentação e preparar a divulgação do evento.

Trilha 3 – Vídeo

Ao optar por um vídeo, é possível fazer um documentário, uma ficção, um videoclipe ou videodança. Nesses casos, será necessário:

- Fazer um roteiro detalhado das cenas e preparar um *storyboard*. Definir também posicionamentos e movimentos para a câmera.
- Definir trilha, atores e os papéis de cada integrante do grupo na produção.
- Produzir elementos de cena, como figurino, iluminação, adereços e cenários, bem como definir como deve ser a edição do material.



Carolina Bessell/Arquivo da escritora

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 mostrar alguns aspectos, como os elencados a seguir.
 - A ideia inicial do projeto, o tema, a linguagem escolhida e o estágio atual de produção.
 - Como foi o experimento e o que ainda falta fazer.
 - Quais são os problemas e as soluções encontradas.
- 2 Cada grupo deve escolher um representante, idealmente o colega com mais desenvoltura para a exposição oral ou o que estiver mais a par do trabalho.
- 3 Para que todos possam ver e opinar sobre o trabalho de cada grupo, a dinâmica deve ocorrer como sugerido a seguir.
 - Em um espaço amplo, o representante ocupa um lugar distante dos demais.
 - Um estudante de cada grupo escolhe um representante, formando um novo grupo provisório composto de integrantes dos outros grupos. Todos devem estar alocados em grupos provisórios.
 - O representante expõe as informações selecionadas para o grupo provisório. Os colegas 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.



Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

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).

Incentive os estudantes para que sejam 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, já se conscientizam do processo, fazendo uma autoavaliação do estágio de desenvolvimento do projeto. A experiência de conversa com os 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. Mais uma vez, é preciso ficar atento para ideias que podem ser parecidas ou complementares e consultar os grupos sobre a possibilidade de unir esforços em um único projeto.

A ilustração sugere outras ações que podem ser realizadas na proposta deste projeto, tais como:

- A pesquisa de objetos e rituais ligados à cultura yorubá-nagô na Nigéria, no Togo e no Benin, como as máscaras usadas no Festival Gelede, realizado após a colheita em reconhecimento ao poder e à força vital das mães ancestrais, de cuja benevolência depende a fecundidade dos campos.

- A pesquisa sobre os artefatos realizados pelos diversos povos que vivem no Parque Indígena do Xingu: Aweti, Ikpeng, Kalapalo, Kamaiurá, Kawaiweté, Kisédje, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nafukuá, Naruvôtu, Tapayuna, Trumai, Waurá, Yawalapiti e Yudjá.

Estação 4

Pegue & leve: dicas e lembretes para seguir viagem

A BNCC nesta seção

Os estudantes terão a oportunidade de pesquisar e analisar obras de artes visuais de modo a ampliar o repertório imagético (EF69AR01), dialogar com princípios conceituais, como o enfrentamento do racismo 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 por meio da música de forma coletiva (EF69AR23) e experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa (EF69AR29). Os estudantes poderão investigar diferentes funções teatrais e compor improvisações e acontecimentos cênicos elaborando os elementos da linguagem teatral (EF69AR30). Além disso, terão 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).

As ilustrações destas páginas são inspirações para práticas artísticas variadas.

Trilha 1 – Evento artístico-cultural

Local da apresentação

Auxilie o grupo a escolher um local possível de ser utilizado para a realização do projeto. Insista na importância de escolher com cuidado onde a apresentação vai acontecer e na necessidade de organizar todas as demandas espaciais para o dia da realização do evento artístico-cultural. É preciso acomodar de maneira estratégica a relação entre apresentação e público, respondendo aos objetivos do projeto em questão: o espaço também deve ser preparado de maneira artística, obedecendo a princípios estéticos.

Funções criativas

É preciso organizar as funções, responsabilizando cada integrante do grupo por um conjunto de demandas e trabalhos pragmáticos para a realização do projeto. Isso é decisivo para o bom desenvolvimento da apresentação, independentemente da linguagem artística mobilizada. Incentive o grupo a buscar sempre demandas objetivas diante do que

Estação 4

Pegue & leve: dicas e lembretes para seguir viagem

Para cada destino, um caminho

Veja a seguir algumas ferramentas e dicas que podem ajudar na finalização dos trabalhos.

Trilha 1 – Evento artístico-cultural

Local da 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 (se o local comporta todos), se vão acontecer interações com o público e como o espaço vai interferir nisso.

Funções criativas

- É preciso definir a função de cada um na pesquisa e na montagem da peça, da dança, da *performance* ou do *show* musical. Com base nas habilidades, as pessoas podem se distribuir entre quem estará em cena, na técnica ou na produção. É possível acumular funções.
- Pesquise referências e como elas podem contribuir na criação da peça. Cada artista envolvido no projeto pode ser um criador.

Artes do corpo

- Em cena, no palco ou em espaços alternativos, as atitudes corporais, posturas, gestos e interações dos atores, *performers*, bailarinos e músicos têm importância. Explore possibilidades expressivas do corpo.

Performance musical ao vivo

- Para garantir que todos ouçam, se for possível, use caixas de som e microfones.
- Se houver letra, quem cantar deve estar atento ao volume adequado de voz e à clareza na articulação das palavras.
- Programe o tempo para as apresentações, com intervalos para movimentações e aplausos.



162

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.



Ilustrações: Catarina Bassoli/
Arquivo da editora

querem realizar, levando em consideração as habilidades artísticas que devem ser exploradas e o desejo de cada estudante, aquilo em que cada um se sente mais apto, mais à vontade, para contribuir na criação e no desenvolvimento do evento artístico-cultural. Aqui trata-se de realizar um trabalho colaborativo depois de todas as experiências coletivas realizadas ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Artes do corpo

Qualquer que seja a 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 conseguimos nos expressar pelo corpo, demonstrando humor ou um estado emocional sem necessidade de recorrer a palavras, essa dimensão expressiva do corpo é ainda maior em uma 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, isto é, o corpo é a própria ferramenta de expressão artística. 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 vai acontecer com o público.

Trilha 2 – Curadoria

Montar uma exposição/installação

- Pense no espaço e na unidade dos trabalhos, reunindo informações sobre eles. O espaço deve ser adequado à dimensão das obras, ao tipo de instalação e aos visitantes esperados. Pode ser uma área comum da escola.
- Defina a posição e a ordem dos objetos, articulando sentidos e criando ambiente para a exposição, com luz e som.
- Escreva um texto de apresentação contando o processo, os objetivos e fixe fichas técnicas ao lado das obras.

Mostra digital

- Para uma mostra virtual de teatro, música, artes visuais ou vídeo, organize as informações: quem produziu, a data, as técnicas e as dimensões.



Catarina Bessel/Arquivo da editora

Trilha 3 – Vídeo

- Defina a produção audiovisual mais adequada para a proposta do grupo: vídeo musical, reportagem, cena, esquete para rede social.
- Faça vídeos curtos, com tomadas rápidas e dinâmicas.
- Defina quem vai cuidar de cada função: filmar, atuar, cantar ou ser o repórter, dirigir, produzir ou editar.
- Teste os equipamentos para se certificar se estão funcionando e se as imagens estão com qualidade. Programe as locações e adapte iluminação, sons e autorização para uso.
- Pesquise enquadramentos e movimentos de câmera para deixar as imagens mais interessantes. Ensaie antes de gravar, repetindo a cena diversas vezes.
- Grave variações da forma de atuar e de filmar. Certifique-se de que tudo foi filmado.
- Para montar o filme, assista às cenas com cuidado, selecionando as melhores tomadas. Considere a qualidade do som, da imagem e da atuação.
- Escolha um aplicativo ou *software* para edição; há muitas opções gratuitas.
- Escolha, com a ajuda do grupo, canções para compor uma trilha sonora.

163

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Performance musical ao vivo

Reforce a importância do espaço no momento da apresentação. Onde ficará o público e como estarão dispostos os músicos? É importante também valorizar a voz do cantor ou da cantora na banda e organizar a posição dos instrumentos. Cuide para que o grupo se preocupe em deixar os instrumentos com o volume sempre um pouco mais baixo do que a voz para não a encobrir. Se o projeto envolver a apresentação de mais de uma música, chame atenção para a necessidade de se preocupar com a ordem em que serão apresentadas, alternando músicas mais agitadas com mais suaves.

Trilha 2 – Curadoria

Montar uma exposição/installação

As exposições ou instalações podem fazer usos inventivos dos espaços da escola. Pode ser uma exposição organizada em uma sala de aula, mas também um conjunto de cartazes ou bandeiras montados por toda a escola, com a instalação de um ou mais varais. Sons também podem ser gravados e colocados em caixas de som em pontos estratégicos da escola. Reforce com o grupo essa ampla possibilidade de uso criativo e artístico do espaço.

Explique a eles que o processo de criação e desenvolvimento do projeto de curadoria pode envolver uma exposi-

ção no espaço da escola, mas pode se resumir a uma caixa de objetos a ser manuseada pelas pessoas ou uma cabine onde as pessoas têm seus sentidos estimulados. Desenhos, fotografias, esculturas e objetos recolhidos podem ser expostos sobre mesas e bancadas; uma sequência de imagens pode ser reunida em um livro grande para ser manipulado pelas pessoas. É muito importante que o grupo crie um ambiente adequado, que valorize a exibição de cada obra, ao mesmo tempo que proponha uma relação de conjunto. Se o trabalho for de fotografias ou imagens digitais e a escola dispuser de projetor, o grupo pode projetar essas obras de forma contínua em uma sala de aula.

Trilha 3 – Vídeo

Reforce a importância de dimensionar o tempo da produção audiovisual. Explique aos estudantes que esse tipo de produção demanda trabalho, e que vídeos mais curtos são mais viáveis de serem realizados. Além disso, tendem a atingir mais o público, especialmente no ambiente digital.

Aqui também é importante que as diferentes funções necessárias para a filmagem partam de demandas concretas para a realização da produção audiovisual do projeto do grupo. Todos podem ajudar a resolver problemas, conseguir os figurinos, objetos de cena, autorizações para filmar. No entanto, é recomendado que uma pessoa fique responsável por conferir a execução de todo o processo, tendo uma visão geral do processo de produção. Oriente-os a elaborar um *checklist* do processo.

Comente também a função da direção, que pode ser desempenhada por uma pessoa ou ser coletiva. A direção tem a função de imaginar como transformar a ideia do grupo em imagens, encontrar a melhor forma de narrar visualmente. Também deve planejar todas as cenas que precisam ser gravadas para compor o vídeo, coordenar os ensaios e garantir que o conteúdo esteja pronto para ser filmado. É papel da direção dar indicações para o elenco, atentando para a iluminação e para os movimentos de câmera. É preciso prestar atenção ao que está sendo gravado na câmera, se a cena está comunicando o que foi pensado, se tem boa iluminação, se os sons estão audíveis, se os atores estão desempenhando o papel a eles atribuído corretamente.

No momento de acrescentar trilha sonora na edição, comente com os grupos as chamadas “trilhas brancas”, faixas com licenças abertas que podem ser utilizadas livremente, desde que o devido crédito seja dado aos autores.

8º Passo

Apresentações: exposições, shows, interações e performances

A BNCC nesta seção

Os estudantes terão 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).

Uma possibilidade de organização das apresentações é que a turma eleja uma comissão de produção, formada por um representante de cada grupo. Ela se encarregará de negociar os usos do espaço com a direção da escola, de ampliar os convites ao público, de estabelecer um cronograma, etc. A comissão deve 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.

9º Passo – Feira de troca da chegada

Esta é uma etapa de avaliação. Neste momento, os grupos devem olhar para o processo todo. O objetivo é construir uma conscientização por meio da síntese e da apresentação dos resultados, consolidando uma autoavaliação dos processos. A experiência de conversa com os colegas que realizaram projetos semelhantes deve impactar os representantes e os outros grupos. Em uma atividade rápida, muitas experiências são trocadas. O compartilhamento amplia a 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.

Na ilustração, há mais pistas para elementos que podem estar presentes nas apresentações, como símbolos que inspiraram outras gerações na luta antirracista, ornamentos como o turbante e instrumentos musicais como o xequerê de cabaça.

8º Passo

Apresentações: exposições, shows, interações e performances

A apresentação do resultado do trabalho ao público é um momento muito importante. É preciso que tudo seja planejado com atenção.

Trilha 1 – Evento artístico-cultural

- No dia da apresentação, é importante que todos estejam aquecidos e concentrados. Se possível, peça a ajuda do professor e faça alguns exercícios antes de começar.
- Faça os convites para as pessoas que você gostaria que assistissem às apresentações. Chame colegas de outras turmas, amigos, familiares, funcionários da escola e demais pessoas envolvidas na realização do projeto.
- Depois da apresentação, convide o público para uma conversa sobre o trabalho apresentado e o racismo. Ouça os comentários e as impressões dos espectadores e aproveite para contar um pouco sobre o processo de trabalho e a inspiração.

Trilha 2 – Curadoria

- Organize um momento para dar início à abertura da exposição. Você pode convidar alguns artistas para que exponham suas ideias e preparar um debate, de modo que seja possível perceber se as ideias do grupo foram bem transmitidas para os espectadores.
- Circule pelo ambiente da exposição, conversando com os passantes e colhendo impressões.

Trilha 3 – Vídeo

- O grupo pode apresentar o vídeo para os colegas. Se houver auditório e projetor na escola, consulte a disponibilidade. É possível instalar um monitor em um lugar de passagem na escola, para que todos os vídeos e imagens digitais produzidos pela turma sejam exibidos ao público.
- Depois da apresentação, convide o público para uma conversa sobre a obra e o racismo. Ouça os comentários e as impressões dos espectadores e aproveite para contar um pouco sobre o processo de trabalho e a inspiração.

9º Passo

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, de modo resumido, como foi o trabalho aos demais grupos. Alguns pontos devem ser considerados, como os elencados a seguir.

- Quais eram as hipóteses iniciais para o projeto? O que foi previsto se realizou?
- Quais foram os objetivos, o tema, as linguagens artísticas, as pesquisas e as pessoas que contribuíram para o processo?

164

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.



- Como foi a interação com a comunidade escolar? Familiares, funcionários, professores e estudantes participaram? Outros agentes da comunidade participaram?
- O projeto impactou a comunidade escolar? Nas redes sociais, qual foi o impacto da divulgação do trabalho?
- O projeto possibilitou algum engajamento de pessoas da comunidade escolar? Trouxe à tona debates que não estavam no cotidiano dos estudantes?

2 Com base nessa apresentação, o grupo deve tentar encontrar no projeto erros e acertos, os pontos mais bem-sucedidos e os pontos que poderiam ter sido trabalhados de outro modo.

3 Um representante do grupo pode ser escolhido para fazer a exposição. Ele apresentará a síntese do processo em uma feira de troca, igual àquela feita no 7º passo. Desse modo, os representantes falarão 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 avaliação do grupo. Todos podem refletir sobre os pontos a seguir.

- O que foi possível aprender durante o desenvolvimento do projeto? De que modo as linguagens artísticas podem se relacionar com o combate ao racismo?
- A integração com os colegas do grupo favoreceu o aprendizado de novas 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 do projeto: Como a arte pode enfrentar o racismo? Após a realização do projeto, você consegue discutir essa questão com novos argumentos?
- Sua opinião mudou em relação ao combate ao racismo e ao preconceito na sociedade?
- Após o desenvolvimento do projeto, você se sente estimulado a continuar lutando contra o racismo?

- Faça críticas construtivas, que apontem possibilidades de melhorias para as fragilidades encontradas durante a realização do projeto.

- Escute com generosidade as críticas feitas pelos colegas de outros grupos. Muitas vezes uma pessoa de fora, com um ponto de vista externo, consegue apontar fragilidades no projeto impossíveis de serem percebidas por quem o está realizando.

- É importante refletir sobre o processo e os resultados do trabalho para verificar o que aprendeu e se essa experiência proporcionou alguma mudança em você.

Caso o grupo tenha o desejo de seguir trabalhando junto, esse é um bom momento de elaborar possíveis desdobramentos e continuidades para o projeto que foi desenvolvido.

Para encerrar, vale conversar com a turma ressaltando que tudo o que foi discutido, pesquisado, divulgado e realizado ao longo do projeto deve ser para a vida toda, e não apenas para um trabalho artístico escolar. Lembre-os de que a arte é uma ferramenta que pode ajudar no combate ao racismo, pode ajudar a transformar a conduta individual, mas essa transformação depende da atitude de cada indivíduo no cotidiano; como elemento estruturante, a alteração da organização racista da sociedade é fruto de um esforço coletivo ao longo dos anos.

MONTAGEM TEATRAL

Projeto 2

Competências da BNCC neste projeto

- Gerais – 3, 4, 5, 8, 9 e 10.
- Específicas de Linguagens – 1, 2, 3, 4 e 5.
- Específicas de Arte – 3, 4, 5, 7 e 8.

Habilidades da BNCC neste projeto

- Teatro: Contextos e práticas (EF69AR24, EF69AR25) | Elementos de Linguagem (EF69AR26) | Processos de criação (EF69AR27, EF69AR28, EF69AR29, EF69AR30)
- Artes integradas: Contextos e práticas (EF69AR16, EF69AR31) | Processos de criação (EF69AR32)

O objetivo deste projeto é que os estudantes experimentem os principais elementos da linguagem teatral apresentados nos capítulos deste volume, por meio do desenvolvimento da montagem de uma peça. Nas etapas do projeto, há sugestões de encaminhamento para o trabalho, com indicações de textos teatrais que podem ser adaptados pela turma. O projeto não está voltado apenas para o resultado da montagem – a apresentação –, mas destina-se ao desenvolvimento processual como meio efetivo de construção do ensino-aprendizagem.

As etapas a seguir são sugestões de encaminhamento que devem ser adaptadas aos contextos de cada turma. A sequência desenvolve um processo coletivo e colaborativo, uma dinâmica de criação em que todos os integrantes da companhia, responsáveis por diferentes funções, participam da concepção da peça, tecendo as discursividades e expressividades da linguagem teatral por meio do debate sobre cada elemento da encenação.

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a destacar os aspectos mais marcantes de seu contato com o teatro. Neste projeto, eles precisarão mobilizar elementos da linguagem teatral, como encenação, atuação, texto, iluminação, sonoplastia, cenografia, figurinos e adereços. Você pode convidá-los a manifestar seus interesses pelas diferentes funções criativas, iniciando a distribuição que será feita na sequência.
2. Respostas pessoais. Incentive os estudantes a levantar hipóteses sobre as etapas de montagem, ressaltando que não existe uma fórmula única. Anote



Suçuaranas – *O Brasil através dos olhos daquelas que não baixaram a cabeça*, do grupo Suçuaranas (SP), peça apresentada no 3º VQV (Vamos que Venimos) Brasil – Festival de Teatro Adolescente. São Bernardo do Campo (SP), 2021.

Grupo Suçuaranas – São Bernardo do Campo/ceve Grupo Suçuaranas

Neste projeto, você vai formar grupos com os colegas para preparar a apresentação de uma peça de teatro. Será preciso compor uma encenação com os elementos da linguagem teatral, ou seja, escolher o texto, elaborar as movimentações, as interpretações, os figurinos, os cenários, a trilha sonora e a iluminação.

A elaboração e o ensaio serão feitos de forma coletiva por todos os integrantes do grupo e de forma colaborativa considerando as ideias de todos, que serão debatidas e experimentadas. No entanto, alguns estudantes serão responsáveis por funções criativas distintas, reunindo as ideias e solucionando os impasses.

- 1 Como você avalia sua experiência com a linguagem do teatro?
- 2 Como você imagina que são os procedimentos para a montagem de um espetáculo teatral? Por qual elemento você começaria a montar uma peça?

166

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

as sugestões imaginadas, criando um repertório de possibilidades de condução, criação e ensaio de uma peça.

Festival Vamos que Venimos

Com quinze anos de atividade continuada, o evento conta com a participação de grupos do Brasil (com três edições organizadas desde 2018) e da Argentina. Trata-se de uma proposta cultural e educativa independente, em que se busca a construção de um espaço de troca permeado de reflexões sobre os jeitos de os jovens teatrístas pensarem e sentirem o mundo. Durante o festival, são oferecidas oficinas formativas e são apresentados espetáculos teatrais encenados por adolescentes e abertos ao público.

Para ampliar o conhecimento

Conheça mais o festival Vamos que Venimos no *site* do evento. Disponível em: <https://www.vqvbrasil.com/>. Acesso em: 6 maio 2022.

Parte 1

O texto teatral

Há vários caminhos para a montagem de uma peça, mas, em geral, é preciso definir, logo no início, como será o trabalho com o texto. Veja alguns caminhos seguidos por grupos teatrais.

- Elaborar as próprias dramaturgias de forma colaborativa ou atribuindo essa função a um dramaturgo, que reúne as discussões.
- Selecionar textos de dramaturgia já escritos, que podem ser seguidos fielmente ou podem ser adaptados, gerando novas dramaturgias.
- Adaptar a narrativa de outras mídias, como séries, filmes, HQs e games.

Ao final deste projeto, há três textos de dramaturgia. Com o grupo, aprecie a sinopse de cada peça e identifique qual delas você tem mais vontade de encenar. Escolha um texto com a turma e faça uma leitura encenada. Você também pode pesquisar e escolher um texto teatral diferente dos sugeridos. Leia a seguir uma apresentação de cada texto.

Romeu e Julieta, de William Shakespeare



Fotografia da montagem de *Romeu e Julieta*, do grupo Galpão, de Belo Horizonte (MG), com direção de Gabriel Villela, 2012.

Escrita entre 1591 e 1595, a peça se passa na cidade de Verona, na Itália, no século XVI. Nela, duas famílias estão em conflito constante, os Montéquio e os Capuleto. Em um baile de máscaras na casa dos Capuleto, Romeu Montéquio e Julieta Capuleto se apaixonam, mas logo descobrem que pertencem a famílias inimigas. A desavença entre as famílias não é suficiente para vencer o amor desses jovens, que se casam secretamente, com a ajuda do frei Lourenço. Entretanto, por obra do destino, ocorrem desencontros e desencontros que selam o futuro do casal: a morte.

EXPLORE

A Fundação Nacional das Artes (Funarte) disponibiliza um acervo de dramaturgias. Lá, você encontra textos do Prêmio Funarte de Dramaturgia 2018 – Infância e Juventude e uma coletânea de dramaturgia negra com dezesseis textos teatrais. Disponível em: <https://funarte.art.br/taimacan/edicoes-online/>. Acesso em: 6 maio 2022.

- O projeto apresenta três sugestões de textos, mas, se você julgar pertinente ao contexto da turma, é possível utilizar outro. O banco de edições da Funarte é uma fonte útil de referências. No entanto, é importante lembrar que a proposta de desenvolvimento da montagem está fundamentada em quatro blocos, que também podem ser adaptados conforme a necessidade.

É possível assistir a trechos de encenações das peças em canais de grupos teatrais que disponibilizam vídeos na internet. Pode ser útil apreciar a realização cênica da dramaturgia e as soluções encontradas. Existe, porém, um ponto de atenção: a peça filmada não pode se tornar uma referência modelar para os estudantes. É importante que eles encontrem soluções expressivas e criativas para a montagem. Por isso, reforce que as peças não são modelos, pois não existe uma “encenação certa”, e sim infinitas escolhas de composição e encenação para cada contexto de montagem.

Romeu e Julieta, de William Shakespeare

Referência mundial de dramaturgia, o trabalho com essa obra aproxima os estudantes do original de William Shakespeare. Com base nela, já foram feitas inúmeras montagens e releituras no teatro, no cinema e em outras linguagens.

William Shakespeare

Poeta e dramaturgo inglês, que viveu entre 1564 e 1616, é considerado o maior escritor de língua inglesa e o mais influente dramaturgo do mundo, cujas obras foram traduzidas para diversos idiomas. Entre as mais conhecidas, estão *Sonho de uma noite de verão*, *Otello*, *Macbeth* e *Hamlet*.

Grupo Galpão

Uma das companhias mais importantes do cenário teatral brasileiro, cuja origem está ligada à tradição do teatro popular e do teatro de rua. Criado em 1982 e sediado em Belo Horizonte (MG), o grupo desenvolve em suas montagens um teatro que alia rigor e pesquisa de linguagem com a escolha de peças que têm grande poder de comunicação com o público.

167

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Parte 1

O texto teatral

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros (EF69AR24), identificando diferentes estilos cênicos e contextualizando-os (EF69AR25); discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo (EF69AR28); experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa no jogo cênico (EF69AR29) e compor acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos (EF69AR30).

A proposta deste projeto é encenar um texto concebido por autores e grupos de teatro reconhecidos. Isso permite que os estudantes se dediquem mais aos aspectos da representação e aos demais elementos da montagem teatral e sua conexão com outras linguagens artísticas. No entanto, a criação de uma peça de teatro pode ser realizada de inúmeras maneiras. Deixe os estudantes livres para se arriscarem a construir os próprios textos, bem como para adaptar os textos sugeridos ou outros que desejem. Caso opte por trabalhar com as dramaturgias que acompanham este projeto, recomende uma leitura atenta dos textos, que serão utilizados como referência para as próprias construções.

A comédia do trabalho, de Sérgio de Carvalho e Marcio Marciano

Essa peça aborda, de maneira crítica, as jogadas e os acordos de dois irmãos para salvar da falência o banco que herdaram do pai. Os reflexos dessa ação, movida pelo desejo de lucro, são sentidos pelos trabalhadores, cuja condição de vida piora drasticamente. O texto permite que os estudantes vivenciem o gênero teatro épico de maneira divertida.

Companhia do Latão

Fundada em 1996 e dirigida por Sérgio de Carvalho, é um grupo de referência para o teatro de São Paulo, em virtude de sua pesquisa sobre o teatro épico e das muitas formas que encontra de fazer um teatro político. Realizou diversos espetáculos de importância histórica, como *O nome do sujeito*, *Santa Joana dos matadouros*, *Visões siamesas*, *O círculo de giz caucasiano*, *Ópera dos vivos*, *O pão e a pedra* e *Lugar Nenhum*.

Ser TÃO Ser – Narrativas da outra margem, do Buraco d'Oráculo

O grupo de teatro de rua Buraco d'Oráculo ocupa permanentemente uma praça do bairro de São Miguel Paulista, Zona Leste da cidade de São Paulo (SP), promovendo apresentações, festivais, mostras e debates, se envolvendo com diversas articulações em torno da disputa por espaços culturais periféricos na cidade. A peça em destaque foi realizada com base na escuta cuidadosa dos frequentadores e dos moradores da região. Converse com os estudantes sobre a criação de uma peça com base no relato de pessoas mais velhas de determinado lugar, perguntando se eles conhecem histórias que poderiam ser transformadas em peças de teatro.

A dramaturgia da peça é de caráter épico, o que lhe garante algumas características estruturais, como a autonomia das cenas, interligadas pelo tema e pelo debate suscitado. Por isso, é importante que, antes de encenar, o grupo debata cada cena, seus significados e as discussões que ela propõe para o público.

Buraco d'Oráculo

O grupo foi criado em 1998 e, a partir de 2002, concentrou suas atividades no bairro de São Miguel Paulista, em São Paulo (SP). Em sua trajetória, produziu doze espetáculos. A pesquisa teatral do grupo fundamenta-se em três princípios fundamentais: o espaço da rua como local de encontro com o público, a cultura popular como base para as criações e as experimentações do gênero cômico, apoiado na farsa.

A comédia do trabalho, de Sérgio de Carvalho e Márcio Marciano

Na província de Tropicália, Leonid e Creonid, irmãos gêmeos e banqueiros, tentam salvar da falência a instituição financeira herdada do pai. O objetivo deles é vender o patrimônio a investidores estrangeiros, indiferentes às demissões em massa que acontecerão após essa venda. Entre os funcionários demitidos está Núlío Nuliev, que foi ao topo do prédio da empresa em que trabalhou por dez anos decidido a se jogar, ato que desencadeou uma reação popular inesperada. A baderna se instaura na pacata Tropicália, e o governador da província recorre à violência para manter a ordem e o lucro dos banqueiros.

Fotografia do espetáculo *A comédia do trabalho*, da Companhia do Latão, 2000.



Augusto Paiva/Ácervo Grupo O Buraco d'Oráculo



Fotografia do espetáculo *Ser TÃO Ser – Narrativas da outra margem*, do grupo Buraco d'Oráculo. São Paulo (SP), 2009.

Ser TÃO Ser – Narrativas da outra margem, de Buraco d'Oráculo

Realizada a partir de dramaturgia colaborativa, a peça traz à cena diversos relatos de pessoas que precisaram deixar sua cidade de origem para viver em São Paulo. Nessa grande cidade, enfrentam muitas dificuldades e preconceitos. A peça aborda os problemas enfrentados por migrantes, como a marginalização e o difícil acesso à moradia nas periferias de grandes cidades.

168

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Primeira frente de trabalho: jogos teatrais

Essa frente de trabalho deve ser desempenhada pela encenação e pelo elenco. Os quatro grupos devem se manter divididos durante a execução dos jogos, trabalhando ao mesmo tempo, sob a coordenação do encenador de cada grupo.

Oriente os estudantes a preparar o ambiente para receber a experiência teatral. Se possível, cada grupo deve ocupar espaços diferentes para realizar os jogos. Dê preferência para espaços amplos, propícios para essa experiência, como um auditório ou um salão. Incentive os grupos a pensar na realização de suas cenas em espaços alternativos disponíveis na escola. Se não for possível, oriente os estudantes a preparar a sala de aula: afastar as carteiras e providenciar com antecedência tecidos e caixas de papelão para o *blackout* (BO).

Organize a turma para as orientações gerais da etapa e solicite concentração para a experimentação dos jogos teatrais. Os grupos realizarão os jogos ao mesmo tempo, o que pode dificultar o foco. Destaque a importância de manter a atenção e compartilhe com eles a responsabilidade de um encontro investigativo e teatral.

Avalie o tempo disponível e busque realizar um ou dois jogos por aula, mas sem apressar o exercício. É mais produtivo se dedicar a poucas experimentações de forma aprofundada do que realizar diversos jogos de maneira superficial. Defina com cada grupo quais jogos serão realizados nesses encontros.

Acima de tudo, a execução dos jogos deve servir para gerar material criativo para a encenação do texto teatral que está sendo realizada. Reforce com os grupos que, por meio dos jogos, eles estão descobrindo formas e conteúdos teatrais que podem, e devem, ser adaptados, recriados e utilizados na encenação. Por isso, é preciso inventar maneiras de registrar o que é descoberto durante a realização dos jogos, para que essas criações sejam retomadas em um momento posterior ao da encenação.

Primeira frente de trabalho: jogos teatrais

Existem muitas maneiras de investigar as possibilidades de um texto teatral. Uma das principais ferramentas para essa investigação são os jogos teatrais, dinâmicas lúdicas que possibilitam a criação cênica por meio do improviso dos atores. As criações dos jogos teatrais serão a base da peça.

O encenador e o elenco devem escolher alguns dos jogos descritos a seguir. Anote as criações teatrais que aparecerem durante os jogos: elas podem ser utilizadas como recursos para a direção das cenas do texto teatral.

Sempre que encerrar um jogo, converse com os outros integrantes do grupo sobre as descobertas e os momentos mais expressivos do ponto de vista cênico. Uma peça de teatro interessante e expressiva é resultado do acúmulo dessas descobertas.

⚠ Tenha cuidado e respeito ao manipular o corpo dos colegas durante o jogo teatral. Essa atenção é fundamental no teatro, em que os integrantes do elenco devem confiar uns nos outros.

Moldar o corpo do personagem

Objetivo: criar estátuas dos personagens com o corpo do outro.

- 1 Os atores do grupo devem se separar em duplas e ocupar todo o espaço de cena. Um deve ser a estátua e o outro, o escultor.
- 2 O escultor deve esculpir a estátua de um personagem em um momento específico do texto teatral.
- 3 O encenador bate palmas uma vez e o escultor terá dois minutos para deixar o ator na posição do personagem. Aquele que está sendo esculpido não pode propor a posição e deve deixar as articulações livres para que o escultor possa agir.
- 4 Depois de dois minutos, o encenador bate palmas outra vez, e todos devem parar o trabalho no ponto em que estiverem.
- 5 As esculturas se mantêm no lugar, e o restante do grupo passeia pelo espaço da cena como se estivesse em um museu, observando cada uma das peças.
- 6 Cada escultor deve dizer ao grupo que personagem e que momento da cena desejou representar.
- 7 Depois que observarem os personagens, trocam-se as funções na dupla.

Escultor: faça sua escultura com ousadia. Arrisque posições corporais e não deixe de esculpir a expressão do rosto. Ao observar o resultado, o público deve imaginar a situação em que a estátua está inserida.

Escultura: ser escultura não é fácil. O corpo se cansa de ficar parado em uma posição, mas lembre-se de que, sem esse esforço, o jogo não funciona.

• **Encenador:** compreenda o que cada estátua representa. Pergunte aos escultores que momento da cena e que personagem estão esculpindo. Por meio da observação das estátuas, surgem muitas ideias para a composição geral da peça. Anote as melhores. Elas podem ser usadas na hora de ensaiar.

• **Ator:** esse é o momento ideal para começar a imaginar como você representará o personagem da peça. Aproveite para observar as possibilidades expressivas nos corpos dos colegas.

170

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Moldar o corpo do personagem

Esse é um jogo de investigação para o elenco. Por meio dele, é possível vislumbrar algumas construções expressivas para o corpo dos personagens que participam das cenas. Reforce esse aspecto com o elenco. Os jogos só têm função se o material levantado contribuir para a criação da peça. Toda a atividade está calcada na relação com o texto teatral que será montado – reforce esse aspecto para os grupos.

É tarefa do elenco estar atento e registrar suas descobertas, mantendo o foco no objetivo do jogo teatral, e levá-las para a montagem da cena. O encenador deve ficar atento às expressões que o elenco está desenvolvendo. Se deter-

minada estátua ficar particularmente expressiva ou inexpressiva, o encenador deve pontuar e oferecer sugestões de melhoria, se possível.

Oriente os escultores a manipular o corpo da estátua de maneira cuidadosa e respeitosa. Pode ser que alguns participantes encontrem dificuldade com o toque; trabalhe isso com eles e respeite seus limites. Para moldar a expressão do rosto da estátua, sugira ao escultor que demonstre em seu rosto a expressão que a estátua precisa reproduzir. Comente que esse jogo pode ser cansativo para quem fica parado, mas recompensador em termos de aprendizado. Por isso, os papéis serão revezados.

Personagem em ação

Objetivo: experimentar diferentes vozes e corpos para os personagens utilizando ações físicas.

- 1 Cada ator do grupo deve escolher um personagem do texto teatral e decorar uma pequena fala desse personagem.
- 2 O elenco deve se espalhar pelo espaço da cena e pensar em uma ação física qualquer que seu personagem vai realizar, isto é, uma atividade que envolva o corpo em cena: varrer, dançar, fazer exercícios, observar, dormir, etc. Essa ação pode ou não ter relação direta com a fala do personagem. Experimente diferentes ações até decidir qual é a melhor.
- 3 Quando todos estiverem preparados, o encenador bate palmas uma vez. Todos devem realizar as ações físicas enquanto falam o texto do personagem repetidamente. A cada repetição, os atores devem experimentar outros jeitos de dizer o texto, outras composições do corpo do personagem e outras formas de realizar as ações.
- 4 Quando todos tiverem experimentado o suficiente, o encenador bate palmas mais uma vez e os atores congelam. Depois de alguns segundos, o encenador bate palmas novamente e o elenco deve desmontar os personagens e fechar os olhos. Nesse momento, cada ator deve definir, mentalmente, o que descobriu de mais importante durante a experimentação e escolher a interpretação que achar mais interessante.
- 5 Quando o encenador bater palmas outra vez, todos experimentam no corpo, nos gestos e na voz a escolha da interpretação que fizeram na memorização.
- 6 Todos do grupo devem se organizar em uma plateia. Agora, um ator de cada vez apresenta a ação e a fala de seu personagem ao restante do grupo.

Ator: esse é o momento de desvendar como será seu personagem. Tente experimentar possibilidades bem diferentes nas repetições: mude radicalmente a entonação da voz, a posição do corpo, a forma como realiza as ações e as emoções mobilizadas em cada repetição. O trecho do texto teatral pode ser memorizado aos poucos, conforme você realiza diferentes ações físicas. Lembre-se de que você está desenhando o personagem em seu corpo e em sua voz. Você pode manipular diferentes objetos através da mímica durante seus improvisos. Quando você escolher a forma teatral mais interessante, memorize com precisão cada gesto do corpo na ação, cada entonação da voz e cada detalhe.

Encenador: é sua tarefa conduzir o exercício e manter todos participando do jogo. Durante a condução, lembre cada ponto do jogo. Aqui, todos começam a construir a forma como os personagens serão interpretados durante a encenação. Circule durante a experimentação do elenco, destacando achados interessantes e pontos expressivos das interpretações que estão sendo investigadas.

Personagem em ação

Esse jogo dá continuidade ao item anterior. Se, no primeiro jogo, o elenco pôde compor uma imagem expressiva dos personagens com o corpo, agora cada um pode experimentar movimentos e testes vocais para seu papel.

É importante que cada integrante do elenco decore uma fala de seu personagem, mesmo que seja curta. O objetivo é que os estudantes percebam as infinitas variações possíveis para uma única fala. Ao experimentar as ações físicas dos personagens, eles também podem desenvolver a gestualidade e a expressão corporal singular desses personagens. Explique que esse jogo se configura como um laboratório de investigação, sendo o momento de testar uma infinidade de opções, até encontrar a forma mais expressiva de desempenhar o papel. Depois de escolher a forma mais adequada de dizer o texto e de executar a ação física escolhida, eles devem repeti-la até que esteja precisa e que se sintam seguros para representá-la diante da equipe de criação.

O encenador deve continuar atento e sugerir caminhos para o elenco durante todo o jogo, construindo, com os atores, a encenação mais expressiva para o texto.

Para ampliar o conhecimento

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

O teatrólogo reuniu nesse livro uma série de jogos e exercícios corporais que podem ser usados durante o processo de criação de montagens teatrais.

Roteiro de ações

Criar um roteiro de ações pode auxiliar, e muito, os estudantes a improvisar a estrutura do recorte dramaturgico sem que tenham decorado as falas. Assim, eles ficam disponíveis para o jogo de cena de maneira mais dinâmica e livre.

Oriente os estudantes a ler o texto buscando extrair os acontecimentos principais, imaginando as ações físicas de cada personagem. Desse modo, eles podem anotar, de forma sucinta, todas as indicações indispensáveis para colocarem a cena em prática. O roteiro deve auxiliar na improvisação das cenas do bloco, possibilitando que os atores prestem atenção ao contexto e improvisem, desprendidos da exatidão das falas que estão escritas na dramaturgia.

Para auxiliar e incentivar os grupos a fazer o próprio roteiro, este projeto oferece exemplos de roteiro de cada um dos blocos. Os roteiros sugeridos são um recurso que podem instigar os grupos na criação dos próprios roteiros de ações.

Com o roteiro de ações finalizado, o grupo pode experimentá-lo em cena por meio de um jogo teatral de improviso: o elenco se posiciona para realizar a cena; em voz alta, o encenador lê o próximo passo do improviso, que deve imediatamente ser improvisado pelos atores em cena.

Alguns pontos de atenção são importantes durante o jogo de improviso com o roteiro de ações: primeiro, o elenco não deve pausar o improviso para ouvir o próximo passo do roteiro; deve manter a cena viva, o jogo acontecendo, enquanto escuta a indicação e a incorpora organicamente, sem pressa. O segundo ponto de atenção para o grupo é que, ao longo do improviso da cena, os estudantes devem buscar aplicar um pouco de tudo o que foi experimentado nas etapas anteriores, como o corpo dos personagens, o ritmo da cena, a disposição dos personagens no espaço, as vozes e os sons.

Após a improvisação com o roteiro de ações, o grupo deve avaliar o que foi produzido, explorando as diferenças entre a leitura encenada e a cena improvisada. Provoque cada grupo pedindo aos estudantes que observem se algo importante do texto ficou fora do improviso. Pergunte também se surgiu algo interessante no improviso que não estava previsto no texto teatral.

Roteiro de ações

Objetivo: fazer um roteiro de ações do texto teatral que será encenado pelo grupo.

A primeira parte desse jogo é a produção de um roteiro de ações, feito em conjunto pelo encenador e pelo elenco. Esse roteiro lista os acontecimentos centrais da dramaturgia, indicando as atitudes, as movimentações e os conflitos dos personagens ao longo das cenas.

- 1 Durante a leitura, anote os acontecimentos principais e o que os personagens fazem nas cenas. Anote, por exemplo: "Aqui tal personagem entra em cena, muito feliz"; "Neste momento, todos estão festejando"; "Nesta parte, todos caminham em silêncio antes de falar".
- 2 O elenco deve fazer um improviso inicial do texto com base no roteiro de ações. Nesse momento, os atores e as atrizes podem ficar com o texto em mãos. É importante realizar o roteiro de ações e trazer à cena o que estava apontado no texto.

Imagens teatrais

Objetivo: com trechos do texto, criar coletivamente três imagens teatrais, ou seja, composições estáticas realizadas pelo elenco no espaço de cena.

- 1 O encenador escolhe três trechos da cena que o grupo está ensaiando: um do começo, um do meio e um do fim.
- 2 À medida que o encenador anuncia o momento escolhido, os atores devem compor uma imagem congelada do trecho da encenação, configurando uma pose como se fossem tirar uma fotografia.
- 3 Um ator por vez entra no espaço da cena e congela em uma posição, participando do momento sugerido.
- 4 O ator seguinte deve observar o que foi proposto pelo participante anterior, entrar no espaço da cena e congelar em outra posição, interagindo com a primeira composição.
- 5 Um terceiro ator entra e congela também, e assim por diante, até que o trecho sugerido do texto teatral tenha sido representado em uma imagem cênica.
- 6 O encenador deve pedir a todos que memorizem seus lugares. Depois, os atores devem desmontar a imagem e voltar para a plateia.
- 7 Ao sinal das palmas do encenador, os atores devem remontar a mesma imagem, o mais rápido possível.

Ator: explore as diferenças entre a leitura encenada e o improviso. A cena é formada de muitos elementos que não estavam previstos no texto, que é apenas uma parte do fenômeno teatral. Por isso, fique atento às ações que você desempenha e ao estado de seu personagem durante toda a apresentação, pois ele está em cena o tempo todo, mesmo quando não está falando o texto.

Encenador: é comum que os atores tenham dificuldades de ler e fazer a cena ao mesmo tempo. Por isso o roteiro de ações é tão relevante. Ele deve ser um guia de acontecimentos importantes. O roteiro mostra a compreensão do grupo sobre a dramaturgia. O encenador precisa combinar com o elenco em que ponto deve fazer as entradas em cena e as saídas, assim como organizar o improviso.

Imagens teatrais

Enquanto os jogos anteriores estão mais centrados no desenvolvimento do elenco, este é voltado para o encenador, para que ele comece a desenhar a disposição do espaço de cena. É fundamental que todos tenham consciência da cena, das imagens teatrais e ao recorte exato do bloco a que cada imagem se refere.

Outro acordo que deve ser feito diz respeito ao ponto de vista do público. Ele define a maneira como o elenco organizará a composição, delimitando o espaço de cena para que o

jogo aconteça. Os participantes de cada grupo devem compreender que a composição é fruto da escolha do elenco e da encenação. Não existe certo ou errado, mas sim o que está sendo transmitido para a plateia e o porquê desse discurso.

A etapa final do jogo, em que as três composições estão memorizadas pelo elenco, permite vislumbrar diversos aspectos da encenação do bloco. É nessa dinâmica que as dificuldades de transitar de uma situação da cena para outra ficam evidentes e, conseqüentemente, surgem as soluções.

- 8 Ensaie até que todos tenham se apropriado da imagem, para só então passar para o próximo trecho. O grupo deve saber montar as três imagens teatrais com agilidade.
- 9 O elenco deve montar as imagens teatrais em sequência, migrando diretamente de uma para outra, sem retornar para a plateia. Ensaie, no espaço de cena, até que as composições de movimento fluam entre uma imagem e outra.

Ator: a criação da imagem é feita por você. A cena oferece possibilidades de leitura para o público, de acordo com cada detalhe de seu corpo, com a relação com os outros atores e com o lugar onde a composição está sendo montada. As imagens teatrais são um jeito de você trabalhar a expressividade na construção de seu personagem.

Encenador: antes de pedir aos atores que memorizem suas posições, você pode fazer alterações na composição da imagem teatral para que ela se torne mais expressiva. Observe se algum ator está na frente de outro, se o espaço está sendo usado por inteiro, se há aglomerações em algum canto e se isso é uma escolha ou uma falha na composição da cena. Veja o que ajuda e o que dificulta a leitura da situação. As imagens teatrais servem como rascunho para que a cena comece a ganhar o espaço cênico. Use esse material como ponto de partida e de chegada quando for ensaiar a cena com falas, gestos, marcas, figurinos, música, luzes e cenário.

Segunda frente de trabalho: pré-produção

Enquanto os atores e o encenador pesquisam possibilidades para as cenas, os responsáveis pelas áreas técnicas devem elaborar o projeto da encenação. Para isso, eles devem fazer uma decupagem do texto teatral, isto é, um estudo minucioso da peça.

- 1 Leia o bloco de cenas do grupo com a equipe e faça uma lista de elementos, ideias e necessidades que aparecem para cada área de criação. As cenas não precisam parecer com a realidade, elas podem mostrar um conceito. Seja receptivo a todas as ideias e pense com liberdade em possibilidades variadas, procurando soluções criativas.
- 2 É muito importante que todos os envolvidos com os aspectos técnicos, que estão do lado de fora da cena, conversem e encontrem um caminho comum para a encenação. Busque uma composição coletiva, deixando que as ideias do cenário influenciem a sonoplastia e que a iluminação influencie os figurinos, por exemplo. Lembre-se de que esse esforço coletivo é necessário.

Cenografia: identifique em que espaço a cena se desenvolve e pense em como construí-lo cenicamente, onde e com que elementos montar o cenário. Depois de investigar essas questões, faça um desenho para representar como você imagina o cenário, escolhendo, sobretudo, os materiais que serão necessários para sua criação.

Figurino: imagine como os personagens estarão vestidos e o que será comunicado ao público por meio dos trajes e dos adereços. Partindo desse questio-

Segunda frente de trabalho: pré-produção

Diferentemente da criação do elenco e da encenação, que acontece por meio de jogos teatrais coletivos, o desenvolvimento das áreas de criação exige um processo elaborado e complexo de estudo e concepção. Isso porque é preciso articular diferentes fontes de pesquisa, técnicas e materialidades, na busca de formas expressivas em cada segmento – cenografia, figurino, iluminação e sonoplastia –, sempre em diálogo com os objetivos da encenação.

Incentive a troca constante entre as duas frentes de criação, intermediada pelo encenador, para que o resultado seja harmônico. A encenação deve fazer a ponte entre as duas frentes, atualizando as áreas de criação sobre

os caminhos para a cena tomados pelo elenco, além de acompanhar a pesquisa e a criação de cada elemento técnico envolvido a cada passo, conversando com os criadores em cada etapa.

1. Solicite aos grupos que determinem as responsabilidades de cada integrante dessas frentes de trabalho, mesmo que um estudante se responsabilize por mais de uma área. O estabelecimento dos papéis organiza o trabalho e define quem se dedicará especificamente àquela área de criação específica. Lembrando que a decisão final do conjunto é da encenação.
2. Uma vez divididas as responsabilidades criativas entre os integrantes das áreas criativas, o grupo deve iniciar o

trabalho de decupagem das cenas do bloco. Sugira aos integrantes do grupo que façam uma leitura coletiva do texto e que cada um organize uma lista minuciosa dos elementos relacionados a sua área, identificados durante a leitura, além de abordagens criativas que surgirem enquanto leem. Assim, por exemplo, os responsáveis pelo figurino devem marcar todos os elementos do texto que tratam das vestimentas dos personagens, além de anotar ideias criativas suscitadas pelo texto, como determinados materiais ou cores. Depois, devem refletir sobre essas anotações: Se o personagem é um banqueiro nos dias de hoje, como ele pode se vestir?; Se é um casal de enamorados que vive na Itália em 1500, como se vestem?, e assim por diante. Reforce que a pesquisa deve estar ancorada na leitura do texto teatral, que revela os elementos que podem ser explorados.

▪ **Cenografia:** você pode sugerir aos estudantes que definam o espaço em que a peça será representada (sala de aula, auditório, espaço externo da escola), que é a base para a criação do cenário. Nessa fase de concepção, eles podem usar um esquema simplificado do espaço formado por três paredes, o teto e o piso, isto é, uma caixa vista de dentro. É possível empregar técnicas diversas para fazer desenho esquemático, como a colagem, e definir o uso de diferentes cores, o tamanho dos objetos e sua relação com os atores.

▪ **Figurino:** os estudantes responsáveis pela criação do figurino podem, e devem, recorrer a todos os integrantes do grupo, solicitando que tragam roupas e adereços para a criação que estão elaborando. Também é interessante conseguir roupas que não são mais usadas para que o figurinista possa realizar intervenções, como cortar o tecido, colar adereços e costurar outros detalhes. Outra possibilidade é a composição de figurinos com materiais alternativos que não roupas prontas, criando vestimentas com pedaços de pano, sacolas plásticas, caixas de papelão e o que mais a imaginação e o trabalho criativo permitirem.

▪ **Iluminação:** é muito importante garantir que o ambiente em que os estudantes vão experimentar as possibilidades de iluminação esteja escuro. Existem diferentes formas de criar artefatos luminosos e efeitos de iluminação. Em caso de lâmpadas halógenas e de LED, que não esquentam, é possível cobrir a fonte de luz com papel celofane, possibilitando o uso de outras cores. Esse recurso também pode ser utilizado em luzes de celulares e lanternas para garantir fontes luminosas coloridas. A posição das fontes de luz altera completamente a cena – reforce isso com o iluminador do grupo. Parta sempre da pergunta: O que eu quero expressar com essa composição luminosa?

▪ **Sonoplastia:** se possível, disponibilize equipamentos técnicos para a sonoplastia, especialmente uma caixa de som, possibilitando a reprodução de sons gravados. Parte importante da sonoplastia envolve a criação de atmosferas sonoras que intensificam a expressividade da peça, reforçando ou contrapondo as emoções mobilizadas na cena.

Depois da decupagem do texto, as áreas técnicas devem aprofundar as pesquisas sobre os elementos listados a fim de levantar um repertório de referências e iniciar o processo de criação. Estabeleça um período de pesquisa para essas frentes de trabalho.

É importante que cada área de criação organize um projeto com as propostas de criação. Reforce a necessidade de elaborar croquis da cenografia e dos figurinos, uma lista das fontes luminosas e sonoras e um conceito de cena para cada uma das áreas. É importante também listar os materiais que cada integrante precisa para realizar a criação de sua área.

Normalmente, no momento de realizar o projeto, é preciso fazer concessões e adaptações. Algumas ideias podem ser impraticáveis. Ao longo do processo, ofereça orientações práticas a cada grupo, auxiliando os estudantes a manter o foco na efetividade das propostas. Deixe que todos explorem sua criatividade, mas, em determinado ponto, é preciso delimitar o que é possível ser feito.

A conversa de avaliação tem por objetivo propor um momento de encontro e reflexão das duas frentes de trabalho. Espera-se que seja um ponto de convergência de tudo o que está sendo criado e que possibilite a conclusão de uma síntese.

namento, faça esboços dos figurinos que você pretende desenvolver para a encenação.

Iluminação: verifique se o texto indica algum aspecto sobre a luz, como hora do dia ou a presença de algum objeto luminoso que compõe a cena. Defina como e com que elementos você pretende trabalhar a iluminação das cenas. Depois dessa análise, desenvolva um projeto com artefatos luminosos para utilizar na montagem (lâmpadas, lanternas, abajures, luzes de LED, etc.).

Sonoplastia: verifique se existe alguma indicação de sonoplastia no texto. Pense na sonoridade – música, ruídos, instrumentos musicais – que seria interessante para compor a cena. Desenvolva um projeto de sonoplastia, listando os elementos. Lembre-se de definir a fonte do som: se será emitido por um aparelho, executado ao vivo ou se os ruídos virão de fora da cena. Também é possível misturar as fontes, utilizando a mais adequada para cada cena.

Para encerrar esta etapa de pré-produção, faça uma reflexão com os colegas.

- Com base em todo o material que foi levantado nas duas frentes de trabalho, nos recortes de encenação e nos personagens, nos jogos teatrais e no projeto técnico, é possível imaginar como a montagem vai ficar?
- Como a encenação está sendo concebida? Quais são suas características estéticas?
- É possível realizar tudo o que foi levantado e planejado?
- Quais são as necessidades materiais para que a encenação aconteça?
- Existe uma composição entre os elementos que apareceram? Ou seja, os elementos que compõem a encenação estão bem articulados?

Estudantes da rede municipal de ensino de Salvador (BA) se apresentam na Mostra Criativa Salvador de Arte e Cultura Negra, 2014.

Mauro Akin Nassor/Fotarena



174

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Para ampliar o conhecimento

• Mostra Criativa Salvador de Arte e Cultura Negra.

Projeto desenvolvido nas escolas públicas de Salvador (BA), uma iniciativa que busca, por meio de atividades de debate e sensibilização em conjunto com montagens teatrais estudantis, implementar efetivamente na rede pública de ensino as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que regulamentam o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação básica.

• Festival Estudantil de Teatro (FETO).

Outro representativo exemplo de festival de teatro estudantil, realizado desde 1999 em Belo Horizonte (MG), com apresentações teatrais desempenhadas por estudantes de todo o Brasil. Além das peças, também desenvolve atividades formativas, intercâmbios culturais e encontros sobre o fazer teatral.

Conheça mais sobre o Festival Estudantil de Teatro (FETO) na página do evento. Disponível em: <https://www.instagram.com/fetoteatro/>. Acesso em: 24 jul. 2022.

Parte 3

Produzindo a montagem

Nos próximos encontros, tudo o que foi pesquisado e planejado deve ser organizado e recriado para a construção do formato final da encenação.

Os atores devem memorizar os textos e estudar suas marcas, e o encenador deve planejar como a peça vai se desencadear: entradas, saídas e movimentações de cena.

Os elementos levantados pela pré-produção devem ser trazidos pelo responsável de cada área de criação para serem experimentados nos ensaios.

Reprodução/Cênicas Cia. de Repertório (PE)



Auto da compadecida, do grupo Cênicas Cia. de Repertório, peça apresentada na 17ª edição do Festival Estudantil de Teatro e Dança, em Recife (PE), 2019.

Ensaios

Os ensaios são etapas centrais dos projetos. É hora de organizar todos os elementos selecionados até agora e articulá-los para que a encenação se concretize.

Preparação do espaço de cena

- 1 O grupo deve deixar tudo organizado para que o ensaio seja realizado da forma mais completa possível.
- 2 Os atores devem experimentar o figurino; o cenário deve ser montado e os artificios luminosos e a sonoplastia devem ser verificados.
- 3 Depois que o espaço estiver preparado, o encenador deve marcar um movimento geral, sem se ater às minúcias dos intérpretes. Nesse momento, é importante marcar todas as entradas e saídas, os movimentos de luz e som, o uso de cenários e adereços, as trocas de figurino (se houver), etc.
- 4 É importante que os atores incorporem suas construções corporais e vocais ao ritmo da cena.

- Elementos colocados em cena de última hora tendem a não funcionar; quanto mais tempo o elenco tiver para experimentar os itens da cena, mais segura ficará a encenação.
- Lembre-se de retomar o que foi descoberto nas etapas anteriores.

175

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Parte 3

Produzindo a montagem

A BNCC nesta seção

Os estudantes poderão explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos e reconhecer seus vocabulários (EF69AR26); pesquisar e criar formas para o acontecimento teatral (EF69AR27); investigar e experimentar diferentes funções teatrais em um processo coletivo e colaborativo (EF69AR28); experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral (EF69AR29); e compor acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos, caracterizando personagens, cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador (EF69AR30). Além disso, os estudantes serão incentivados a relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social (EF69AR31), analisando e explorando as relações processuais entre linguagens artísticas (EF69AR32).

Preparação do espaço de cena

1. Peça aos grupos que providenciem tudo o que for necessário para o ensaio: adereços, cenários, figurinos, fontes sonoras e luminosas.
2. Primeiro, a área de criação vai se encarregar de montar a cenografia no espaço de cena. Os recursos sonoros e luminosos devem ser testados. Enquanto isso, o elenco deve se preparar, com o figurinista, experimentando elementos e composições do figurino e dos adereços. Essa é uma etapa criativa. Por isso, é importante que os criadores de cada área avaliem se o que desejavam expressar com determinada composição está de acordo com a intenção ou se podem melhorar sua qualidade expressiva.
3. Com tudo pronto, é hora de fazer a marcação geral das entradas do elenco no espaço de cena, bem como das saídas. Esse é um momento de criação do encenador, em que todos os elementos estudados e planejados até então precisam se encaixar. O bloco deve ser repetido quantas vezes forem necessárias até que a evolução do conjunto esteja consistente. Reserve tempo para que essa etapa seja encaminhada com calma, considerando as repetições que o grupo deve realizar para corrigir as falhas. Por meio dessas repetições, o elenco vai decorando suas falas, até não depender mais do apoio do texto, e memorizando suas movimentações, sejam técnicas ou de encenação.
4. Esta é a etapa de consolidação dos últimos detalhes do bloco, quando a encenação se desenvolve do começo ao fim sem interrupções, com todos os elementos orquestrados. Nesse momento, será possível vislumbrar cada bloco e perceber como será a peça.

Festival Estudantil de Teatro e Dança

Mostra teatral de Recife (PE) que integra apresentações de montagens realizadas em escolas públicas e privadas de todo o Brasil. O principal objetivo do festival é difundir as artes cênicas entre os estudantes, possibilitando o intercâmbio e incentivando a produção cultural no âmbito escolar.

Para ampliar o conhecimento

Para conhecer mais o Festival Estudantil de Teatro e Dança de Recife (PE), acesse o *blog* do evento. Disponível em: <https://festivalestudantil.blogspot.com/>. Acesso em: 6 maio 2022.

Ensaio geral

1 a 5. Primeiro, cada grupo deve re-passar suas cenas. O objetivo é que apresente seu bloco com segurança quando todas as cenas forem postas em sequência. Portanto, reforce que esse é o momento para os últimos ajustes e os contornos finais, e que nenhum detalhe deve ser esquecido. A ideia é repetir duas ou três vezes o bloco, com o objetivo de dar mais segurança a cada passagem. Reforce que é na repetição das cenas que o teatro se refina.

6. Quando todos os grupos estiverem seguros de suas cenas, é hora de juntar as apresentações em uma peça de teatro organizada em quatro blocos. Combine com os estudantes que, nesse momento, o encenador geral será você e que será necessária a colaboração de todos para essa finalização, sobretudo dos demais encenadores. Explique que o maior desafio será ensaiar a transição de uma cena para outra, ou seja, criar uma partitura de movimentos para substituir o cenário de um grupo pelo do outro – por isso, é chamado “ensaio de transições”. Não é necessário passar todas as cenas para marcar as transições. Pode-se começar com o último momento da cena do primeiro bloco em transição para o primeiro momento da cena do segundo bloco, depois, do momento final do segundo bloco para o momento inicial do terceiro, e assim sucessivamente. É preciso conceber uma partitura de movimentos para essas transições, uma maneira expressiva de fazer essa movimentação. Uma dica é solicitar à sonoplastia uma trilha sonora para as transições; assim, os grupos terão uma base sonora para se apoiar enquanto se movimentam. Fique atento aos significados possíveis que essas transições podem ter, contribuindo para a narrativa geral da encenação. Quando todas elas estiverem marcadas, proceda ao ensaio geral, passando todas as cenas, de todos os blocos, com todas as transições, conforme o combinado.

Ensaio geral

No ensaio geral, todas as pendências devem ser resolvidas para que a peça ganhe seu aspecto final antes da apresentação.

- 1** O espaço da cena deve ser preparado rapidamente, e os aspectos inconsistentes levantados no último ensaio devem ser corrigidos.
- 2** As cenas devem ser passadas (ou seja, repetidas do início ao fim), pelo menos, duas vezes pelo grupo.
- 3** Na primeira vez, o encenador deve parar o ensaio a cada dificuldade para acertar, por exemplo, a intenção dos atores, o ritmo de fala, a entrada dos efeitos de sonoplastia, o movimento de luz, os adereços ou os elementos do cenário que estiverem no lugar errado, e tudo mais que julgar pertinente.
- 4** Terminadas as correções gerais, o grupo deve passar as cenas como se fosse a apresentação. Esse tipo de ensaio costuma ser chamado no teatro de **corrido** ou **passadão**, ou seja, um ensaio sem interrupções.
- 5** Caso sobre tempo, o grupo deve repetir pela terceira vez o ensaio corrido, acertando os erros apontados no ensaio anterior. No último ensaio, a cena deve acontecer o mais próximo possível de como será a encenação no dia da apresentação para evitar surpresas.
- 6** Com as cenas preparadas, chegou o momento de juntar todas as criações de acordo com a ordem dos blocos no texto teatral, organizando a sequência de apresentações para que uma cena passe para a outra de maneira fluida e orgânica. No teatro, isso é chamado de **ensaio de transições**. Para fazer esse ensaio:
 - Defina com os colegas como realizar as trocas de cenário de uma cena para outra, onde os atores vão se posicionar e onde ficará a plateia.
 - O professor se encarrega da coordenação geral. Preste atenção nas transições, na montagem e na desmontagem da cena do grupo.
- 7** Quando as transições estiverem resolvidas, a peça está pronta! No fim do ensaio, a turma deve conversar para tentar prever o que pode acontecer no dia da apresentação. Veja a seguir alguns pontos sobre a preparação do espaço de cena e sobre o que foi ensaiado.
 - O que funcionou?
 - Que problemas apareceram?
 - O cenário, os figurinos, a iluminação e a sonoplastia ficaram de acordo com a intenção do grupo?
 - Todos os problemas estão resolvidos e tudo está pronto para a apresentação?

Lembre-se de que não haverá mais ensaio. Portanto, as modificações levantadas serão experimentadas diretamente na apresentação.

7. O debate pretende fazer um balanço do ensaio geral, para levantar os possíveis problemas que ainda precisam ser resolvidos antes da apresentação final e os ajustes necessários. Lembre os estudantes de que não haverá mais ensaio. Portanto, modificações posteriores terão de ser realizadas diretamente no palco. Compartilhe esse limite com eles, para que não façam grandes mudanças de última hora. Peça que se atenham apenas aos ajustes essenciais.

Parte 4

Apresentação das cenas

Finalmente, é chegado o dia da apresentação! O teatro acontece no momento em que elenco, equipe de produção e público se reúnem para um acontecimento coletivo. Essa etapa é dividida em três momentos: preparação, apresentação e um debate de fechamento.

Preparação

Na etapa de preparação, é preciso repassar o combinado das transições. Verifique com os colegas de grupo se tudo está em seu devido lugar. Os outros grupos farão a mesma coisa. Depois, repasse os combinados das marcas da transição da apresentação de um grupo para o outro.

Apresentação

Enquanto um grupo se apresenta, o restante da turma será o público.

- 1 Procure observar como cada coletivo pensou a encenação: como fez a cenografia e o figurino; qual é a proposta de construção corporal e vocal dos atores; que músicas, sons e aparatos luminosos foram usados.
- 2 Na hora de sua apresentação, concentre-se em sua parte. Não pense no que poderia ter sido feito e não foi. Tenha uma postura generosa com os integrantes de seu grupo e apoie todos os envolvidos.

Debate de fechamento

Depois das apresentações, compartilhe suas impressões com a turma.

- As cenas montadas ficaram bem articuladas?
- Como foi observar o resultado do conjunto?
- Quais assuntos a peça abordou que não haviam aparecido com tanta nitidez no texto teatral?
- Que relações podem ser estabelecidas entre as diversas cenas, com base nas diferentes estéticas utilizadas?
- Quais foram as maiores dificuldades durante o processo?
- Quando você leu o texto pela primeira vez, imaginou que a apresentação fosse ficar dessa forma?
- Em relação aos ensaios, era possível imaginar que as cenas chegassem aonde chegaram?
- Que relação você consegue estabelecer entre as apresentações, os estudos e as experimentações teatrais realizados durante o ano?

- Se quiser, faça uma roda com os colegas de grupo antes da apresentação para tranquilizarem uns aos outros.
- Se você for ator, repasse mentalmente suas marcas e falas. Antes de começar, respire com calma e fique tranquilo.
- Lembre-se de que o público não sabe como vai ser a peça. Se alguma coisa der errado, siga com a apresentação. Às vezes, um improviso que nasce de um acontecimento imprevisto se torna uma melhoria na peça!

177

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Parte 4

Apresentação das cenas

A BNCC nesta seção

Na apresentação da peça, os estudantes terão a oportunidade de explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (EF69AR26); investigar e experimentar diferentes funções teatrais em um processo coletivo e colaborativo (EF69AR28); e compor acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos, caracterizando personagens, cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador (EF69AR30). A apresentação, realizada para a turma, busca relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social dos estudantes (EF69AR31), além de analisar e explorar, em um projeto temático, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas (EF69AR33).

Preparação

Oriente a organização dos grupos. Compartilhe com os estudantes a responsabilidade do evento teatral, mas se encarregue da coordenação geral. Você pode começar fazendo uma roda com a turma para repassar o que foi combinado durante os ensaios. Aproveite esse momento para incentivá-los e tranquilizá-los para que consigam aproveitar o momento.

Apresentação

1. Este ponto diz respeito ao público. Chame a atenção dos estudantes para a importância dos espectadores durante a apresentação. O elenco se sentirá muito mais confortável se a plateia demonstrar estar atenta às cenas e for empática com o trabalho dos colegas. Cada estudante, quando estiver no papel de espectador, deve apreciar com atenção as características da composição teatral dos outros grupos. Isso permite desenvolver e apurar o olhar para os elementos próprios da linguagem teatral.
2. A concentração no que foi realizado diz respeito aos grupos que estão se apresentando. Generosidade é a palavra-chave para todos os envolvidos. Destaque que é fundamental manter um espírito colaborativo, sem culpar ninguém por eventuais erros, mas, ao contrário, ajudar a encontrar soluções ágeis para os deslizes que ocorrerem. Apesar do nervosismo que uma apresentação teatral pode gerar, o objetivo é que a atividade seja conduzida de forma lúdica, com leveza, bom humor e envolvimento de todos nos processos criativos.

Debate de fechamento

No debate final, lembre todo o processo de montagem da peça, e não somente a apresentação que acabou de acontecer. O que se espera é que os estudantes reflitam sobre o processo como um todo, pensando inclusive na articulação entre as etapas. Estabeleça conexões também com o que foi estudado no decorrer do ano.

Se notar que há o interesse da turma e se houver disponibilidade de agenda na escola, combine uma apresentação para toda a comunidade escolar. Eventos teatrais desse tipo costumam marcar de maneira significativa toda a comunidade e a trajetória de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Texto 1 – *Romeu e Julieta*

Por ser uma narrativa amplamente conhecida na cultura ocidental, é comum que os estudantes estejam familiarizados com essa história e tenham referências variadas da peça. É possível fazer uso dessas referências prévias durante o processo de criação, abrindo diferentes possibilidades de composição com a linguagem teatral. Incentive-os a analisar as diferentes ideias que têm sobre *Romeu e Julieta*.

A peça apresenta cenas encadeadas que culminam em um grande desfecho. Em razão dessa característica, é possível desenvolver um processo de criação diferente com os estudantes, integrando, em um primeiro momento, a turma toda para a elaboração de um conceito geral para a peça, e somente depois organizar os grupos, que vão criar com base nesse conceito. Dessa forma, é possível estabelecer linhas gerais sobre como será a encenação. A turma pode combinar, por exemplo, que a peça vai ser narrada como se passasse na atualidade. Logo, figurinos e cenários devem ser ambientados nos dias atuais.

É importante definir esse conceito central da encenação para que todos os envolvidos possam realizar sua pesquisa e criação. Se a peça se passa na época de Shakespeare, como as pessoas se vestiam? Como eram as casas, a arquitetura? Como é a cidade de Verona? Se a peça se passa atualmente, em que lugar? Na cidade onde os estudantes vivem? Como seria o figurino?

Uma característica interessante é a construção linguística da fala dos personagens shakespearianos, que apresenta uma forma arcaica de linguagem, com mesóclises e construções verbais muito formais para os dias atuais. É importante trabalhar o significado dessas palavras e construções verbais sofisticadas, auxiliando os estudantes na compreensão do que está escrito no texto. Isso possibilita aos atores criar o modo de interpretar cada fala de maneira consciente. A encenação tem liberdade, inclusive, de adaptar as falas para um registro que seja próximo da turma, atualizando a forma de falar dos personagens para um dialeto contemporâneo.

Textos teatrais

A seguir, estão os três textos indicados: *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, *A comédia do trabalho*, de Sérgio de Carvalho e Marcio Marciano, e *Ser TÃO Ser – narrativas da outra margem*, do grupo de teatro Buraco d'Oráculo, em adaptações especialmente elaboradas para esta coleção. Lembre-se de que cada uma das obras já está dividida em quatro partes. Com a turma, escolha uma delas e faça sua encenação. Bom trabalho!

Texto 1

Romeu e Julieta

[BLOCO 1: GRUPO 1]

PRÓLOGO: Duas casas, duas famílias com a mesma dignidade na aprazível Verona, onde se desenrola esta história, que parte de antigas rixas e chega a um novo motim, quando sangue civil mancha mãos civis. Pois, da prole dessas duas casas, inimigas fatais, um casal de amantes traídos pelo destino toma sua própria vida. A terrível história de seu amor constitui o que se passa a narrar agora neste palco.

Cena 1

Um local público

(Entram Sansão e Gregório, armados de espadas e broquéis.)

SANSÃO: Digo e repito, Gregório, não podemos levar desaforo para casa.

GREGÓRIO: Concordo contigo. Do contrário, teríamos sangue de barata. Empunha tua ferramenta; aí vem vindo dois da casa dos Montéquio.

SANSÃO: Vamos fazer com que a lei fique do nosso lado; eles que comecem! Vou morder meu polegar para eles, o que lhes será uma desgraça se eles não reagirem.

(Entram Abraão e Baltasar.)

ABRAÃO: O senhor por um acaso está mordendo o polegar para nós?

SANSÃO: Estou mordendo meu polegar, sim.

GREGÓRIO: O senhor está procurando briga?

ABRAÃO: Procurando briga, senhor? Claro que não.

SANSÃO: Porque, se o senhor por um acaso estiver procurando briga, sou o homem certo para o senhor. Sirvo para um homem do seu quilate.

ABRAÃO: Está mentindo!

SANSÃO: Saque de sua espada, se for homem! *(Entram em combate.)*

(Entra Benvólio.)

BENVÓLIO: Apartai-vos, seus idiotas! Guardai as espadas; não tendes ideia do que estais fazendo! *(Com raiva, baixa-lhes as espadas.)*

(Entra Teobaldo.)

TEOBALDO: Mas como? Desembainhastes vossas espadas no meio desses fracotes sem colhões? Vira-te, Benvólio, e encara tua morte.

BENVÓLIO: Não faço mais que manter a paz. Guarda tua espada, ou então usa-a para, junto comigo, separar esses homens.

178

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Bloco 1: grupo 1

O prólogo da peça deve ser lido para o público por um personagem narrador. Enquanto o prólogo é narrado, incentive o grupo a elaborar cenicamente o que pode acontecer enquanto essa narrativa é dita; muitas soluções cênicas já foram inventadas para esse prólogo ao longo das encenações de *Romeu e Julieta*.

A indicação de que se trata de um local público é muito importante para as áreas de criação desenvolverem o conceito combinado para a encenação. O que seria o espaço público do universo em que *Romeu e Julieta* acontece?

Explique aos estudantes que “morder o polegar” (na

segunda fala de Sansão) era um gesto muito ofensivo na época de Shakespeare.

A cena em que ocorre o conflito entre as famílias, com a entrada de Capuleto, Lady Capuleto, Montéquio, Lady Montéquio, os cidadãos, o Príncipe e sua comitiva, pode ser realizada com um número maior de atores do que aqueles à disposição do grupo, completando a multidão que faz a cena.

O final da cena 1 apresenta um Romeu que fala de um amor não correspondido. A referência no momento não é Julieta, mas, sim, Rosalina. Nessa altura da peça, Romeu ainda não conhece Julieta. Esse marcador expõe certa frivolidade de Romeu, um adolescente no auge da paixão.

TEOBALDO: Mas como? Espada desembainhada, e me vens falar de paz? Tenho tanto ódio a essa palavra como ao inferno, aos Montéquio e a ti. Defende-te, covarde!

(Entram em combate. Entram vários homens relacionados às duas famílias e juntam-se à briga; em seguida, entram cidadãos com pedaços de pau.)

PRIMEIRO CIDADÃO: Com pauladas, alabardas, lâminas de aço militar! Atacai! Derrotai-os! Abaixo os Capuleto! Abaixo os Montéquio!

(Entram Capuleto, Lady Capuleto, Montéquio e Lady Montéquio.)

CAPULETO: Que barulho é esse? Deem-me a minha espada mais pesada, e rápido!

MONTEQUÍO: Capuleto, seu vilão! – Não me segura, larga-me!

(Entra Príncipe, com serviçais.)

PRÍNCIPE: Súditos rebeldes, inimigos da paz, profanadores do aço dessas lâminas manchadas com sangue de vossos próprios vizinhos! Três lutas civis, nascidas das palavras atiradas ao vento por vocês, velho Capuleto e velho Montéquio, três vezes vieram perturbar a calma de nossas ruas. Se perturbarem a paz uma vez mais, pagarão com vossas vidas por terem quebrado a quietude. Por ora, dispersai-vos. Você, Capuleto, vem comigo, e você, Montéquio, quero vê-lo hoje à tarde, no velho tribunal. Uma vez mais, sob pena de morte, dispersai-vos todos!

(Todos saem de cena, menos Benvólio. Entra Romeu.)

BENVÓLIO: Bom dia, primo.

ROMEU: As horas parecem arrastar-se, tristes. Aquele que se apressou a ir embora... Era meu pai?

BENVÓLIO: Sim. Mas que tristeza é essa que faz as horas de Romeu arrastarem-se?

ROMEU: O fato de não ter aquilo que, quando se tem, faz as horas voarem.

BENVÓLIO: Apaixonado?

ROMEU: Não...

BENVÓLIO: Não apaixonado?

ROMEU: Não correspondido por aquela por quem estou apaixonado.

BENVÓLIO: Deixa que eu te oriente: para de pensar nela.

ROMEU: Mas, então, ensina-me a parar de pensar.

BENVÓLIO: Isto se faz dando-se liberdade aos olhos: examina outras belezas. Vamos à festa dos Capuleto! Lá janta a linda Rosalina, a quem amas tanto, juntamente com todas as mais admiradas belezas de Verona. Vai até lá; e com olhar imparcial, compara-lhe o rosto com alguns outros que te mostrarei, e farei com que comeces a pensar que esse teu cisne não passa de um urubu.

ROMEU: Vou junto contigo à festa, não para que me mostres tal visão, mas sim para regozijar-me com o esplendor de minha própria visão.

(Saem.)

[BLOCO 2: GRUPO 2]

Cena 2

Um salão na casa dos Capuleto

(Músicos estão esperando. Entram Capuleto e companhia, com os convidados e os mascarados.)

CAPULETO: Bem-vindos, cavalheiros! Sois bem-vindos. Vamos lá, meus músicos, toquem. Para o meio do salão, abram espaço, façam espaço! Senhoritas, agora é dançar!

179

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Roteiro de ações

A seguir, são oferecidos exemplos de roteiros que podem ser usados pelos grupos como apoio. A escrita e a leitura de um texto teatral não é tarefa simples. É necessário construir as cenas mentalmente, compor a encenação, o movimento geral de todos os elementos expressivos ao longo da apresentação, pensando nas características particulares de cada elemento e em sua relação de conjunto. Nesse aspecto, o roteiro auxilia no processo de imaginação e criação que ocorre durante a leitura, propondo uma ferramenta prática para o improviso dos blocos. Durante esses improvisos, costumam surgir muitas ideias criativas para a encenação.

Os roteiros oferecem possibilidades que podem servir de inspiração para que você oriente os grupos a fazer os próprios roteiros, do modo que desejarem.

1. O prólogo é narrado ao público: a luta mortal entre duas famílias importantes de Verona, que levará à morte dois jovens amantes.
2. Sansão e Gregório, da família dos Capuleto, entram em cena, estão armados e dispostos a arrumar confusão com os integrantes da casa dos Montéquio.
3. Entram Abraão e Baltasar, dois Montéquio, e fazem gestos ofensivos para Sansão e Gregório.
4. Os quatro discutem e lutam.

► 5. Benvólio, outro Montéquio, entra em cena e, com raiva, aparta a briga.

6. Entra Teobaldo, um Capuleto (primo de Julieta), e, vendo a situação, começa a comprar briga com Benvólio. Este tenta conciliar a situação, manter a paz com Teobaldo, que não muda de opinião.

7. A briga entre Teobaldo e Benvólio recomeça. Diversos cidadãos invadem a cena, e uma briga generalizada se instaura.

8. Entram Capuleto, Lady Capuleto, Montéquio e Lady Montéquio, dispostos a participar da briga também. A confusão cresce.

9. Então, entra o Príncipe com os serviçais, e a luta se encerra imediatamente.

10. O Príncipe anuncia que a guerra entre as famílias chegou ao limite e avisa que, se houver nova perturbação da paz, o culpado pagará com a vida pelo crime.

11. Todos saem de cena depois do anúncio do Príncipe, menos Benvólio. Entra Romeu, um Montéquio, cabisbaixo – ele é primo de Benvólio.

12. Romeu está triste e deprimido porque seu amor por Rosalina não foi correspondido.

13. Benvólio sugere que partam para a festa dos Capuleto, onde estará Rosalina; dessa forma, Romeu poderá comparar a beleza de Rosalina com a de outras mulheres e, quem sabe assim, esquecer seu amor por ela.

14. Romeu aceita o convite, mas para olhar mais uma vez para Rosalina, seu amor. Saem de cena.

Bloco 2: grupo 2

Essa é uma cena de muita visualidade: um baile de máscaras na casa dos Capuleto. Também nesse bloco há uma troca de espaço de cena, do baile de máscaras para o jardim da casa dos Capuleto, em que Julieta e Romeu trocam juras de amor.

É preciso consciência dessa totalidade para que as áreas de criação desempenhem seus processos. Os estudantes devem construir tanto o universo do baile de máscaras, com um clima de festa e dança, como o soturno jardim dos Capuleto, onde os amantes se encontram. Essa cena pode, ainda, demandar um nível (um lugar mais alto para que Julieta contracene), que pode ser realizado de inúmeras maneiras – subindo em uma mesa, com um espaço que tenha uma parte mais alta, uma escada vertical – Julieta pode subir nele para representar a sacada.

Na cena da festa, incentive a liberdade criativa do grupo. Trata-se de um baile de máscaras, cabendo sequências de dança, entradas de casais e tudo o que o grupo considerar interessante encenar. Também é possível que os elencos de outros grupos integrem esse momento, para que o baile possa contar com muitas pessoas em cena.

Comente com o grupo que a cena da declaração entre Romeu e Julieta ocupa um lugar marcante entre as narrativas de amor de todos os séculos. Isso pode servir de inspiração para a dupla que representará a cena.

Roteiro de ações

1. A cena se passa em um baile de máscaras na casa dos Capuleto. Os músicos esperam a festa começar. Romeu, com uma máscara, e Julieta estão entre os convidados. Teobaldo também.
2. Entra Capuleto acompanhado de diversos convidados. Faz um discurso para iniciar a festa, em que pede a todos que dançam e se divirtam.
3. O baile de máscaras tem início. A festa se desenrola.
4. Romeu repara em Julieta e fica completamente maravilhado. Pergunta a seu Criado quem é a moça e diz estar completamente encantado pela beleza dela.
5. Teobaldo percebe que é Romeu por detrás da máscara. Comenta com Capuleto, revoltado, que Romeu está na festa. Capuleto defende Romeu, apesar de ser o filho de Montéquio. Diz que o jovem está se comportando bem, que Romeu não pode ser insultado na casa dos Capuleto. Teobaldo vai embora, revoltado, jurando vingança contra Romeu pela invasão.
6. Romeu se aproxima de Julieta. Os dois se encantam mutuamente e se beijam. Ficam completamente seduzidos um pelo outro.
7. Ama aparece e diz que a mãe de Julieta deseja falar com ela. Julieta sai.
8. Romeu pergunta à Ama quem é a moça e assim descobre que ela é filha dos Capuleto, família rival da sua.
9. Benvólio encontra Romeu e o leva embora da festa.
10. Todos vão embora, e a festa acaba. Ficam Julieta e a Ama. Julieta pergunta à Ama, embevecida de amor, quem é o cavalheiro que acaba de ir embora. Descobre que é Romeu, filho de Montéquio. Julieta está apaixonada por um integrante da família inimiga.
11. Uma voz que vem de dentro da casa grita por Julieta. Ama e Julieta saem de cena, atendendo ao chamado.
12. O espaço da encenação muda para o jardim da casa dos Capuleto.

(Toca-se a música, e eles dançam.)

ROMEU: Que dama é aquela que enfeita a mão daquele cavalheiro?

CRIADO: Não sei, senhor.

ROMEU: Ah, ela ensina as tochas a brilhar! Parece estar suspensa na face da noite. Meu coração amou antes de agora?

TEOBALDO: Esse, pela voz, deve ser um Montéquio. Como ousa, esse escravo, vir até aqui, escondido atrás dessa máscara estúpida, para rir e debochar de nossa festividade?

CAPULETO: Meu parente! Aonde vais, e por que tão agitado?

TEOBALDO: Meu tio, esse é um Montéquio, nosso inimigo!

CAPULETO: Não é o jovem Romeu?

TEOBALDO: Ele mesmo, o bandido Romeu.

CAPULETO: Contém tua fúria, gentil primo, e deixa-o em paz. Ele está se portando como um perfeito cavalheiro. Nem por toda riqueza da cidade ia querer eu que ele fosse insultado aqui em minha casa.

TEOBALDO: Prefiro me retirar. Mas essa invasão, que agora lhe parece divertida e doce, tornar-se-á amarga, puro fel. *(Sai.)*

ROMEU: Se com minha mão indigna profano este rico santuário, é esta a gentil multa que me disponho a pagar. *(Dirigindo-se a Julieta:)* Meus lábios, dois envergonhados peregrinos, encontram-se prontos para suavizar esse toque rude com um beijo terno. *(Beijando-a.)*

JULIETA: Então meus lábios agora têm o pecado que tiraram de ti.

ROMEU: Pecado tirado de meus lábios? Ah, violação com doçura instigada. Devolve a mim meu pecado.

JULIETA: Beijas tão bem!

AMA: Senhorita, sua mãe gostaria de ter umas palavrinhas consigo.

ROMEU: Quem é a mãe dela?

AMA: Ora, meu rapaz, a mãe dela é a dona da casa, e uma grande dama, sábia e virtuosa.

ROMEU: Ela é uma Capuleto? Que preço alto a pagar! Agora minha vida é dívida que tenho para com meu inimigo.

BENVÓLIO: Embora, vamos andando; a festa está no auge.

(Saem todos, menos Julieta e Ama.)

JULIETA: Vem cá, ama. Quem é aquele cavalheiro?

AMA: Seu nome é Romeu, e é um Montéquio: filho único de seu grande inimigo.

JULIETA: Meu único amor, nascido de meu único ódio! Monstruoso para mim é o nascedouro desse amor, que me faz amar tão odiado inimigo. *(Alguém, de dentro, chama: "Julieta!")*

AMA: Num instante! Já vamos. *(Para Julieta:)* Vamos embora. As visitas já se foram.

Cena 3

Um espaço aberto, vizinho ao jardim de Capuleto

(Entra Romeu.)

ROMEU: Como posso ir embora, quando meu coração está aqui? Dá meia-volta, corpo meu, terra insensível, e encontra teu centro de gravidade, o teu coração, fora de mim. *(Ele escala o muro e pula para dentro do jardim.)* Só ri de cicatrizes quem nunca sentiu na própria pele uma ferida.

(Julieta aparece mais acima, em uma janela.)

ROMEU: Mas, calma! Que luz é essa, que brilha através daquela janela? Vem do leste, e Julieta é o Sol! O brilho de sua face deixaria as estrelas coradas de vergonha, assim como a luz do dia deixa envergonhada qualquer lamparina.

JULIETA: Ai de mim!

180

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

13. Romeu aparece em cena e, movido pelo amor recém-descoberto, declama seu amor e sua ousadia em voz alta, pula o muro e invade o jardim.
14. Julieta aparece mais acima, na janela de sua casa, sem perceber a presença de Romeu, que se esconde para ouvir os lamentos da amada.
15. Julieta fala em voz alta sobre sua dor, de ter se apaixonado perdidamente pelo filho de Montéquio. Em suas palavras, Julieta proclama que renegaria seu nome se Romeu lhe jurasse amor.
16. Com isso, Romeu se anima a falar; diz que, se Julieta lhe chamar de amor, nunca mais será Romeu. Julieta se assusta e

- percebe que é Romeu quem está lá. Diz que ele corre grande perigo e que, se seus parentes o pegarem no jardim, será morto!
17. Romeu responde que não se importa em correr o risco.
 18. Ama chama Julieta de dentro da casa.
 19. Julieta, antes de ir embora, diz que, se o amor de Romeu é verdadeiro, que lhe mande um recado pela manhã para se casarem. Se for essa a decisão de Romeu, Julieta vai lhe entregar todo o seu amor. Julieta entra em casa, encantada.
 20. Romeu sai de cena, anunciando que vai atrás de seu pai espiritual para buscar ajuda.

ROMEU: Ela disse alguma coisa. Ah, fale outra vez, anjo de luz!

JULIETA: Ah, Romeu, Romeu! Por que tinhas de ser Romeu? Renega teu pai, rejeita teu nome; e, se assim não o quiseres, jura então que me tens amor e deixarei de ser uma Capuleto.

ROMEU (*à parte*): Devo escutar mais, ou devo falar agora?

JULIETA: É só teu nome que é meu inimigo. Mas tu és tu mesmo, não um Montéquio. E o que é um Montéquio? Não é mão, nem pé, nem braço, nem rosto, nem qualquer outra parte de um homem. Romeu, livra-te de teu nome; em troca dele, que não é parte de ti, toma-me inteira para ti.

ROMEU: Tomo-te por tua palavra: chama-me teu amor, e serei assim rebatizado; nunca mais serei Romeu.

JULIETA: Quem é esse homem que, assim envolto da noite, tropeça em meu segredo?

ROMEU: Com um nome, não sei como te dizer quem sou. Meu nome, minha santa, é odioso a mim mesmo, porque é inimigo teu; se o tivesse escrito, rasgaria a palavra.

JULIETA: Como vieste parar aqui, conta-me, e por que razão? Os muros do pomar são altos e difíceis de escalar, e, considerando-se quem és, este lugar é sinônimo de morte, no caso de um parente meu encontrar-te aqui.

ROMEU: Ai de mim! Teu olhar é mais perigoso que vinte das espadas de teus parentes. Basta que me olhes com doçura, e estou a salvo da inimizade deles.

(*De dentro, ouve-se a voz da Ama, chamando.*)

JULIETA: Três palavrinhas, meu querido Romeu, e depois boa noite. Se essa tua inclinação amorosa for honrada, se for tua intenção o casamento, manda-me um recado amanhã, pela pessoa que enviarei ao teu encontro. Manda dizer onde e que horas celebrarás a cerimônia, e todos os teus tesouros deitarei aos teus pés.

AMA (*ouve-se sua voz, que vem de dentro da casa*): Senhorita!

JULIETA: Já estou indo. (*Para Romeu:*) Mas, se não forem honrados os teus propósitos, eu te imploro, termina aqui com teus pedidos, deixa-me a sós com minha dor. Amanhã envio uma pessoa ao teu encontro...

ROMEU: Que minha alma sobreviva...

JULIETA: Boa noite, boa noite, boa noite! (*Sai.*)

ROMEU: Que o sono habite teus olhos, que a tranquilidade se aninhe em teu peito. Vou agora à cela de meu pai espiritual, em busca de sua ajuda, e também para lhe contar minha felicidade. (*Romeu sai de cena.*)

[BLOCO 3: GRUPO 3]

Cena 4

A cela de Frei Lourenço

(*Entra Frei Lourenço com um cesto.*)

FREI LOURENÇO: Agora, antes que o Sol apresse seu olho ardente, para alegrar o dia e secar o orvalho pegajoso da noite, preciso encher este cesto de vime com ervas daninhas e com preciosas e sumarentas flores. A terra, mãe da natureza, é também seu túmulo. A mesma terra que lhe serve de sepultura é útero. Acampam-se, de sentinela, a graça e a desgraça, dentro do homem e das plantas, defendendo reis tão rivais.

(*Entra Romeu.*)

ROMEU: Bom dia, padre.

FREI LOURENÇO: Bendicite! Que boca madrugadora tão docemente me saúda? O fato de teres chegado aqui tão cedo dá-me a certeza de que estás enfermo. Ou, se não é esse o caso, então, agora sim, estou certo: nosso Romeu nem chegou a deitar-se essa noite passada.

ROMEU: A segunda hipótese é a verdadeira. O mais doce dos repousos foi o meu.

FREI LOURENÇO: Mas onde estiveste, então?

ROMEU: Direi onde, uma vez que me pergunta. Estive festejando em casa de meu inimigo, onde, do modo mais repentino, fui ferido por quem eu mesmo feri.

FREI LOURENÇO: Sê claro, meu filho, e mais simples nesse turbilhão. Uma confissão enigmática não passa de uma confissão enigmática.

ROMEU: Então simplesmente digo ao senhor que o amor do meu coração é a bela filha do rico

Bloco 3: grupo 3

Esse bloco envolve a transição por três espaços cênicos diferentes. Isso implica um amplo trabalho para as áreas de criação, que devem elaborar esses três ambientes e organizar a transição de um para outro. Os espaços envolvidos são a cela de Frei Lourenço, o jardim dos Capuleto e a praça pública. Existem inúmeras possibilidades para criar essas transições. É possível elaborar uma cenografia com elementos que se transformam com facilidade e são movimentados em dado momento, passando a representar outro espaço. Também é possível criar os três espaços simultaneamente na cena, jogando com o foco de um lugar e de outro ao longo da apresentação do bloco.

Essa é uma cena de virada intensa na trama da peça. O casal de amantes vai do aparente sucesso – conseguem se casar às escondidas e consumir seu amor – para, na sequência, acompanharmos a trágica morte de Teobaldo pelas mãos de Romeu, condenando-o ao exílio, sem que ninguém saiba do casamento dos dois.

O jogo entre esses dois momentos é importante para a encenação desse bloco. A primeira parte é leve, refletindo o amor dos adolescentes, que se consuma às escondidas com a ajuda de Frei Lourenço e da Ama. Se o grupo quiser, pode criar a cena do casamento como uma cena de transição entre a cena 5 e a cena 6.

Esse clima de amor e sonho é quebrado na cena 6, quando, em praça pública, Mercúcio morre pelas mãos de Teobaldo, depois que Romeu tenta apaziguar a situação. Assim, quando Romeu mata Teobaldo, é possível saber tudo o que Romeu perde com aquele ato. Como trabalhar atmosferas completamente diferentes entre as duas cenas?

É muito importante orientar o grupo quanto às cenas de luta. No teatro, tudo deve ser absolutamente marcado, não tendo nenhum espaço para o risco dos atores. Assim, incentive os grupos a encontrar soluções estilizadas para a cena de luta. De que formas poéticas é possível fazer essa cena de enfrentamento e morte?

Roteiro de ações

1. Frei Lourenço entra em sua cela com um cesto cheio de ervas e plantas recém-colhidas. Fala das maravilhas e dos perigos que se escondem nas plantas e nos segredos da natureza.
2. Entra Romeu. Frei Lourenço se espanta pela hora em que Romeu está chegando, de madrugada.
3. Romeu conta que está completamente apaixonado por Julieta, filha dos Capuleto. Pede ao frei que os case às escondidas. Frei Lourenço consente em ajudar, pois lhe parece que isso poderia selar a paz entre as famílias. Os dois saem de cena.
4. A cena muda e, com ela, o local da ação, que novamente torna-se o jardim dos Capuleto.
5. Entra Julieta, ansiosa com o horário. Está aguardando impacientemente a Ama, que foi atrás de notícias de Romeu.
6. Ama entra, muito cansada. Julieta, ansiosa, amorosa e impaciente, pede à Ama que fale. Ama não consegue falar, está sem fôlego, exausta da correria. A situação é cômica.
7. Finalmente, a Ama revela tudo: Julieta deve pedir para se confessar na cela de Frei Lourenço; lá o noivo esperará para que os dois se casem às escondidas.
8. Julieta fica muito feliz com a notícia, despede-se da Ama e sai de cena. Na sequência, a Ama também sai.
9. O local da cena agora é uma praça pública de Verona.
10. Benvólio e Mercúcio, dos Montéquio, parentes de Romeu, entram. Benvólio tenta acalmar Mercúcio, que está querendo arrumar confusão com os Capuleto.
11. Entra em cena Teobaldo, acompanhado de outros Capuleto.
12. Teobaldo acusa Mercúcio de estar mancomunado com Romeu em suas ousadias. Teobaldo está ainda procurando vingança pela invasão na festa. Mercúcio compra a provocação, pois está querendo briga.
13. Romeu entra em cena. Teobaldo despeja seu ódio sobre ele e o ofende.
14. Romeu busca apaziguar a raiva de Teobaldo, diz que agora ama por um motivo que ele ainda não sabe e agora preza pelo nome dos Capuleto.
15. Mercúcio se irrita com a postura submissa de Romeu, puxa sua espada e avança para cima de Teobaldo. Teobaldo compra a briga. Romeu interfere, tentando apartar a briga de todas as formas. A briga avança, e Mercúcio é ferido! Teobaldo e seus companheiros vão embora.

Capuleto. Meu amor é ela, e o amor dela sou eu. Tudo combinado, só falta aquilo que o senhor deve combinar em santo matrimônio. Imploro, consinta em nos casar ainda hoje.

FREI LOURENÇO: Em um aspecto serei teu assistente: essa aliança pode ser feliz – a ponto mesmo de transformar o rancor das duas famílias em puro amor.

ROMEU: Pois vamos logo; tenho tanta pressa!

FREI LOURENÇO: Ir devagar seria mais sábio. Só tropeça quem corre.

(Saem.)

Cena 5 O jardim dos Capuleto

(Entra Julieta.)

JULIETA: O relógio bateu as nove horas quando mandei a Ama. Ela prometeu que estaria de volta em meia hora. Talvez não tenha conseguido encontrá-lo. Meu Deus, é ela que chega!

(Entra Ama.)

AMA: Estou cansadíssima, deixa-me tomar fôlego. Ai, como me doem os ossos. Foi uma caminhada e tanto!

JULIETA: De bom grado eu trocaria meus ossos por tuas notícias. Mas agora, vamos, eu te peço, fala. Minha boa e querida Ama, fala.

AMA: Meu Jesus, quanta pressa! Não podes esperar nem um pouquinho? Não vês que ainda estou sem fôlego?

JULIETA: Como podes estar sem fôlego quando tens fôlego para me dizer que estás sem fôlego? Satisfaze-me: as notícias são boas ou más?

AMA: Maldito seja o teu coraçãozinho, por me mandar a correr por aí, para cima e para baixo, indo ao encontro da minha morte.

JULIETA: Juro-te, eu sinto muitíssimo que não estejas bem. Minha querida, doce, amada Ama, conta-me, o que disse meu amor?

AMA: Tens permissão para ires te confessar hoje?

JULIETA: Tenho.

AMA: Então não percas tempo, corre daqui para a cela de Frei Lourenço; lá estará um noivo esperando para fazer de ti uma mulher. Vais de uma vez. Eu vou jantar. Apressa-te, vai até a cela.

JULIETA: Apresso-me, corro para minha felicidade! (Para a Ama:) Querida Ama, adeus.

(Saem.)

Cena 6 Uma praça pública

(Entram Mercúcio e Benvólio.)

BENVÓLIO: Imploro-te, Mercúcio, vamos nos retirar. O dia está quente demais, os Capuleto estão por aí, e, se os encontrarmos, não vamos escapar de uma briga.

MERCÚCIO: Ora, vamos, és tão esquentado quanto qualquer italiano: logo fica de mau humor quando se sente provocado, e assim que está de mau humor quer mais é provocar.

(Entram Teobaldo e outros.)

TEOBALDO: Sigam-me de perto, vou falar com ele. (Para Mercúcio:) Mercúcio, tu conchavas em duo com Romeu...

MERCÚCIO: Em duo? Mas, como, pensa que somos menestréis? E, se nos toma por menestréis, prepara-te para ouvir as notas mais dissonantes.

(Entra Romeu.)

182

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

16. Mercúcio anuncia que está ferido. Romeu tenta socorrê-lo. Mercúcio roga uma praga sobre as duas famílias inimigas, enquanto é levado de cena por Benvólio.

17. Romeu anuncia que Mercúcio foi ferido mortalmente defendendo sua reputação, que agora está manchada por Teobaldo.

18. Benvólio volta, anuncia a morte de Mercúcio a Romeu, que decide se vingar.

19. Teobaldo retorna à praça. Romeu jura que vai enviar sua alma para fazer companhia à de Mercúcio. Os dois lutam. Romeu mata Teobaldo.

20. Benvólio diz que Romeu precisa fugir ou será condenado à morte pelo Príncipe!

21. Romeu sai de cena, em fuga, desesperado com o desfecho trágico de seu destino.

TEOBALDO: Romeu, o ódio que tenho por ti não me permite usar termo mais suave: és um verme.
ROMEU: Nego tua afirmação: jamais te insultei. Pelo contrário; amo-te mais do que possas imaginar. Até que possas conhecer o motivo de meu amor – e então, meu bom Capuleto (nome que muito prezo, tanto quanto o meu próprio) –, até lá, dá-te por satisfeito.
MERCÚCIO: Ó calma desonrada, vil submissão! (*Pega a espada.*) Teobaldo, seu caçador de ratos, o senhor não te mexes?
TEOBALDO: Estou às ordens. (*Puxando a espada.*)
ROMEU: Gentil Mercúcio, guarda teu espadim.
MERCÚCIO: Ataque, senhor, mostra o teu lugar.

(*Eles entram em combate.*)

ROMEU: Cavalheiros, que vergonha, desistam desse ato ultrajante! Teobaldo, Mercúcio, o Príncipe proibiu expressamente alterações nas ruas de Verona.

(*Saem Teobaldo e seus companheiros.*)

MERCÚCIO: Estou ferido. Rogo uma praga sobre as duas famílias! Estou morto. E ele se foi, sem um único arranhão?

ROMEU: Coragem, homem; o ferimento não deve ser grave.

MERCÚCIO: O estrago está feito. Garanto-lhes que estou derrotado para esta vida. Por que diabos vieste te meter entre nós? Ele me feriu sob o teu braço. Rogo uma praga sobre as duas famílias! Fizeram de mim comida para os vermes.

(*Saem Mercúcio e Benvólio.*)

ROMEU: Esse cavalheiro foi ferido mortalmente em minha defesa; minha reputação, manchada pelas palavras difamatórias de Teobaldo.

(*Reentra Benvólio.*)

BENVÓLIO: Ah, Romeu, Romeu, está morto o bravo Mercúcio!

ROMEU: O desfecho deste dia depende de outros dias. O dia de hoje apenas inaugura a desgraça que outros dias devem dar por finda. (*Reentra Teobaldo.*) Agora, Teobaldo, engole o verme que há pouco me atiraste no rosto, pois a alma de Mercúcio paira baixinho sobre nossas cabeças, só esperando que a tua lhe vá fazer companhia.

TEOBALDO: Tu, menininho infame, vais ter com ele lá em cima.

(*Entram em combate; Teobaldo cai.*)

BENVÓLIO: Romeu, vai-te embora, chega! O Príncipe vai te condenar à morte se fores apanhado. Portanto, vai-te embora, foge!

ROMEU: Sou o bobo da corte nesta vida, juguete do destino.

BENVÓLIO: Estás esperando o quê?

(*Sai Romeu.*)

[BLOCO 4: GRUPO 4]

Cena 7

Uma sacada que dá para os aposentos de Julieta, sobre o jardim

(*Entram Julieta e Lady Capuleto.*)

Bloco 4: grupo 4

Nesse bloco, começa a trajetória rumo ao desfecho trágico da peça. As cenas acontecem de maneira acelerada, com muitas revelações e desenlaces. Isso condensa os acontecimentos, e o grupo que estiver encenando esse bloco precisa ter bastante precisão para marcar cada uma dessas viradas. Além disso, há três espaços de cena ao longo do bloco – a sacada que dá para os aposentos de Julieta, a cela de Frei Lourenço e o cemitério com o jazigo dos Capuleto.

As três cenas do bloco envolvem decisões difíceis dos personagens, resultando em emoções muito fortes, de complexas interpretações. Julieta descobre que vai ser obrigada a se casar com outro homem. Sem ter revelado seu casamento escondido com Romeu, e, diante de seu inevitável matrimônio, aceita se fingir de morta. É tão grande o desespero de Romeu ao encontrar sua amada na sepultura que comete suicídio tomando veneno. Julieta, ao perceber que Romeu está morto, enfia uma adaga no próprio peito. Todas essas são ações intensas e representam um desafio para os atores que representam esses papéis. Solicite e apoie a busca ativa nos ensaios pela representação dessas situações-limite.

No momento final da cena, quando entram os guardas, seguidos do Príncipe e de sua comitiva, Montéquio, Capuleto, Lady Capuleto e Frei Lourenço, é possível ampliar o número de atores em cena para além do elenco disponível, encenando um final grandioso para a peça.

Roteiro de ações

1. A cena se passa na sacada que dá para os aposentos de Julieta, sobre o jardim – o mesmo local da cena da janela.
2. Julieta está arrasada, em prantos. Chora pela morte de seu primo, Teobaldo, mas chora escondida pela fuga de Romeu, com quem se casou às escondidas.

3. Lady Capuleto entra em cena, tenta consolar Julieta dizendo que a família terá sua vingança. Diz também que tem uma notícia alegre. Julieta desconfia, pois não vê espaço para uma notícia alegre em um momento daquele.

4. Lady Capuleto anuncia que o pai de Julieta lhe preparou um dia de muita alegria: arranjou o casamento de Julieta com o Conde Páris na quinta-feira seguinte.

5. Julieta nega vigorosamente o casamento e diz que não vai se tornar noiva.

6. Capuleto entra em cena, pergunta se Lady Capuleto deixou Julieta a par da decisão que tomou. Lady Capuleto diz que Julieta agradeceu, mas não aceitou a proposta de casamento.

7. Capuleto diz que ela vai se casar, sim, e que ele não vai aceitar uma filha pedante, orgulhosa. Ela tem de obedecê-lo.

8. Julieta implora ao pai para não ter de se casar.

9. Capuleto é irredutível e, violento, diz à Julieta que obedeça a suas ordens ou vá para a rua fazer o que quiser, que já não vai mais reconhecê-la como filha. Termina anunciando que não vai voltar atrás em sua palavra.

10. Saem Capuleto e Lady Capuleto.

11. Julieta, sozinha, anuncia que vai atrás de Frei Lourenço, encontrar alguma solução – se precisar, está disposta até a morrer. Sai de cena.

12. A cena muda e, com ela, o local da ação: volta-se à cela de Frei Lourenço. Julieta e Frei Lourenço estão em cena.

13. Julieta diz que deseja morrer se não encontrar uma saída para essa situação. Frei Lourenço sugere que ela simule a própria morte e diz ter um remédio que pode ajudá-la. Orienta Julieta a tomar o líquido, cujo efeito dura 42 horas, e, enquanto todos estiverem pensando que ela está morta, ele vai enviar uma carta a Romeu, para que conheça o plano e volte a Verona.

LADY CAPULETO: Então, Julieta, como estás?

JULIETA: Não estou bem, não, senhora.

LADY CAPULETO: Teremos a vingança devida, não te preocupes. Não chores mais. Agora estou aqui para te trazer notícias mais alegres, menina.

JULIETA: E alegria é bem-vinda em hora tão desvalida. Por favor, minha mãezinha, que notícias são essas?

LADY CAPULETO: Bem, bem, minha criança, tens um pai que olha por ti, um pai que planeja de repente um dia de júbilo pelo qual tu não esperavas, nem eu tampouco.

JULIETA: Minha mãe, mas que notícia boa! E que dia será esse?

LADY CAPULETO: Vê só, minha filha: nesta próxima quinta-feira, cedo da manhã, o jovem, galante e nobre cavalheiro Conde Páris, na Igreja de São Pedro, vai fazer de ti uma noiva radiante.

JULIETA: Ora, pela Igreja de São Pedro, e por São Pedro, ele não vai fazer de mim uma noiva radiante.

LADY CAPULETO: Teu pai vem vindo; dize-lhe tu.

(Entra Capuleto.)

CAPULETO: Então, mulher, puseste Julieta a par de nossa decisão?

LADY CAPULETO: Sim, senhor; e ela agradece, mas não aceita.

CAPULETO: Ora, vamos! Mas o que é isso agora? Virou sabida nessa idade? Ficou pedante? Orgulhosa... Ajeita teus delicados ossinhos para a próxima quinta-feira, quando irás à Igreja de São Pedro com Páris.

JULIETA: Meu bondoso pai, eu lhe imploro, de joelhos, que me escute com paciência, ao menos uma palavra!

CAPULETO: Digo-te o seguinte: estejas na igreja na quinta-feira. Não fales nada, não retruques, não me respondas. Sê minha filha, e entrego-te ao meu amigo; caso contrário, enforca-te, pede esmolas, passa fome, morre nas ruas, pois, pela minha alma, não mais te reconhecerei como minha filha. Pensa bem, reflete, que sou homem de palavra e não volto atrás.

(Saem Capuleto e Lady Capuleto.)

JULIETA: Vou procurar o Frei, buscar com ele remédio para minha situação. Se nada funcionar, tenho capacidade de morrer.

Cena 8

A cela do Frei Lourenço

(Entram Frei Lourenço e Julieta.)

JULIETA: Não vejo esperança, não vejo solução, estou sem nenhum socorro.

FREI LOURENÇO: Ah, Julieta! Estou sabendo de tua dor, e isso me confrange tanto que nem posso explicar quanto.

JULIETA: Deus uniu meu coração ao de Romeu, e o senhor, Frei, uniu minhas mãos às de Romeu. Não demore tanto para me dizer alguma coisa. Meu desejo é morrer, se o que o senhor tem a me falar não fala de remediar a situação.

FREI LOURENÇO: Espera, minha filha. Posso vislumbrar uma espécie de esperança. Se, para não te casares com o Conde Páris, tens força de vontade suficiente para te matares, então é possível que executes um ato que simula a morte. Se te atreves a tanto, posso te conseguir o remédio.

JULIETA: Ah, para não me casar com Páris, o senhor pode até propor que eu me jogue daquela torre.

FREI LOURENÇO: Espera, então. Toma esta garrafinha e, quando estiveres em tua cama, bebe este líquido destilado, bebe-o todo. Logo em seguida, em todas as tuas veias correrá um humor frio, entorpecedor. Nenhum calor, nenhuma respiração atestará que vives. E essa semelhança emprestada ao rigor da morte se manterá por quarenta e duas horas em ti. Nesse meio-tempo, e antes de acordares, Romeu, por intermédio de minhas cartas, ficará conhecedor de nosso intento e voltará a Verona.

JULIETA: Ah, dê-me a garrafinha. Que o amor me dê força; e a força me dará recursos. Adeus, meu querido padre!

(*Saem.*)

Cena 9

Um cemitério no terreno da igreja, nele um jazigo que pertence aos Capuleto

(*Entram Romeu e Baltasar, com uma tocha, um enxadão e um pé de cabra.*)

ROMEU: Alcança-me esse enxadão e o pé de cabra. Espera, toma esta carta. De manhã cedinho vê que a entregas ao meu pai e senhor.

BALTASAR: Partirei, senhor, para não vos perturbar.

ROMEU: Desse modo mostras a amizade que tens por mim. Toma isto para ti. Vive e sê próspero. E, adeus, meu bom amigo.

(*Romeu força e abre a porta do jazigo.*)

ROMEU: Ah, meu amor! Minha esposa! A morte, que sugou o mel de teu hálito, ainda não teve forças para bulir com tua beleza. Ah, minha querida Julieta, por que continuas tão linda? Permanecerei para sempre contigo, sem partir jamais deste palácio de escuridão noturna. (*Apanhando um frasco de veneno.*) Vem, condutor amargo; vem, guia repugnante. Ao meu amor! (*Bebe.*) Ah, honesto boticário, estas tuas drogas são mesmo rápidas. (*Beija Julieta.*) Assim, com um beijo, morro. (*Morre.*)

(*Julieta desperta e mexe-se.*)

JULIETA: Lembro-me bem de onde eu deveria estar... E estou. Onde está o meu Romeu? O que é isto? Um cálice, que meu verdadeiro amor segura em sua mão? Vejo que veneno foi seu fim prematuro. Beijarei teus lábios. Pode ser que ainda encontre neles um pouco de veneno que me faça morrer com este fortificante. (*Beija-o.*) Teus lábios estão quentes.

PRIMEIRO GUARDA (*de fora de cena*): Vá em frente, rapaz. Para que lado?

JULIETA: Barulho de gente chegando? Então serei breve. Ah, punhal feliz! (*Apoderando-se da adaga de Romeu.*) Esta é tua bainha. (*Apunhala-se.*) Enferruja dentro de mim e deixa-me morrer. (*Cai sobre o corpo de Romeu e morre.*)

(*Entram em cena os guardas, seguidos do Príncipe e sua comitiva, Montéquio, Capuleto, Lady Capuleto e Frei Lourenço.*)

PRÍNCIPE: Que desgraça acorda-nos assim tão cedo, tirando nossa pessoa de seu repouso matutino?

PRIMEIRO GUARDA: Meu soberano, Romeu está morto. E Julieta, antes falecida, tem o corpo quente e está recém-morta.

LADY CAPULETO: Ai de mim! Esta visão da morte é como um sino que me vem advertir de minha velhice, seduzindo-me para uma sepultura!

MONTÉQUIO: Ai de mim! Que modos são esses, baixando a uma cova antes de teu pai?

FREI LOURENÇO: Serei breve. Romeu, ali morto, era o marido daquela, Julieta; e ela, ali morta, a esposa fiel desse Romeu. Eu os casei, e o dia secreto de núpcias foi o dia da morte de Teobaldo, cujo fim banuiu desta cidade o noivo recém-casado. Julieta recorre a mim, suplica-me que invente um meio de livrá-la desse segundo matrimônio. Assim foi que lhe dei uma poção que forjou nela a aparência da morte. Neste meio-tempo escrevi para Romeu para que ele viesse a Verona ajudar-me. Porém, o portador da minha correspondência ficou detido em Verona por acidente. Isso é tudo que sei. Se alguma coisa deu errado por minha culpa, que se sacrifique esta minha vida, sob o rigor da mais severa lei.

PRÍNCIPE: Onde estão os inimigos? Capuleto! Montéquio! Vejam que a maldição recaiu sobre o ódio de vocês, que até mesmo os céus encontraram meios de matar, com amor, as vossas alegrias!

14. Julieta apanha o frasco do remédio com ímpeto, despede-se de Frei Lourenço e vai embora.

15. Outra mudança de local: agora a cena se passa no cemitério no terreno da igreja, diante do jazigo dos Capuleto.

16. Entra Romeu, carregado de sentimentos, acompanhado de seu servo, Baltasar. Romeu não recebeu a carta de Frei Lourenço e pensa que sua amada está morta.

17. Romeu apanha uma enxada, pede ao Criado que se retire abre a portado jazigo à força. Entra onde está o corpo de Julieta, fechando a porta atrás de si.

18. Romeu, diante do corpo de Julieta, que parece estar morta, declara toda a dor de seu destino. Julieta continua linda como antes. Romeu prefere morrer e se juntar a ela a continuar vivo. Apanha um frasco de veneno e o bebe. Dá um último beijo em Julieta antes de morrer.

19. Então, Julieta desperta e pensa que o plano deu certo. Porém, quando olha em volta, vê o corpo de Romeu, morto, e percebe o frasco de veneno que tirou a vida de seu amado. Beija Romeu na esperança de roubar um pouco de veneno e morrer também.

20. Barulhos do lado de fora da cena, guardas se aproximam do local. Julieta escuta e decide que seu momento chegou. Apanha a adaga de Romeu e apunhala-se. Cai sobre o corpo de Romeu e morre.

21. Entram em cena os guardas, seguidos do Príncipe e sua comitiva, Montéquio, Capuleto, Lady Capuleto e Frei Lourenço.

22. O Príncipe recebe de um guarda a notícia de que Romeu e Julieta estão mortos. Exige explicações sobre o terrível incidente. Lady Capuleto e Montéquio sofrem imensamente.

23. Frei Lourenço explica todo o acontecido, que casou os dois secretamente no mesmo dia em que, mais tarde, Romeu matou Teobaldo, terminando por ser exilado. Julieta pediu sua ajuda, e ele teve a ideia do veneno que simula a morte. Escreveu para avisar Romeu, mas a carta não chegou.

24. O Príncipe, depois de ouvir a narrativa de Frei Lourenço, diz que não existem mais inimigos ali, só uma grande tragédia, que a maldição recaiu sobre o ódio de todos, que nenhuma história é mais dolorosa do que a de Julieta e seu Romeu.

Texto 2 – A comédia do trabalho

Esse texto traz um exemplo complexo de texto teatral de caráter épico – tema que foi tratado no Capítulo 3 do 8º ano desta coleção. Se considerar pertinente, antes de iniciar o trabalho, relembre o conceito de teatro épico com os estudantes. Esse gênero teatral busca promover a formação crítica dos teatristas que o realizam, somado ao olhar crítico do público – todos estão empenhados, em conjunto, na construção de questões e reflexões diante do mundo.

Em *A comédia do trabalho*, por se tratar de uma peça épica, não há causalidade entre uma cena e outra, o fim de uma cena não deixa um “gancho” que será resolvido na cena seguinte. Cada bloco é relativamente autônomo em relação aos outros, são cenas independentes que propõem um campo completo de reflexão. As cenas do embate social apresentado se desenrolam por dois caminhos distintos: de um lado, os banqueiros que tentam salvar o banco da falência, com acordos, empréstimos e demissões em massa; de outro, uma multidão de desempregados que se agita na frente do banco, enquanto um funcionário ameaça se jogar de cima do prédio. O complexo movimento realizado pela peça se dá no jogo dialético entre esses dois lados, nas consequências e nas determinações que um impõe ao outro.

Chame a atenção dos estudantes para as características do teatro épico presentes no texto, como a narração feita por alguns personagens para explicar o contexto ao público, o uso de títulos e números da cena, a presença do coro. Os títulos das cenas são um elemento bem heterogêneo da tradição dramática, e cada grupo deve resolver como apresentá-lo: se alguém do elenco faz o anúncio, se mostram um cartaz com o número e o título da cena para o público, se preferem dizê-los em coro, etc.

Trata-se de um texto teatral que permite aos grupos um debate crítico dentro do que cada bloco propõe, e, se esse debate acontece, as possibilidades criativas se multiplicam.

Bloco 1: grupo 1

Caso a turma opte por encenar esse texto, verifique se todos estão confortáveis para fazê-lo antes de iniciar a atividade. Respeite o limite de cada um e, se necessário, enfatize essa postura diante da turma.

Antes de iniciar os ensaios, é importante que o grupo compreenda os conflitos que acontecem no bloco, debatendo seu conteúdo. Esse texto teatral trabalha criticamente a violência, o

Melancólica paz nos traz esta manhã. O Sol, de luto, não se mostrará. Embora daqui, vão, e conversem mais sobre esses tristes fatos. Alguns serão perdoados, e outros, punidos, pois jamais houve história mais dolorosa que esta de Julieta e seu Romeu.

(*Saem.*)

SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta*. Tradução de Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: L&PM, 1998. [Adaptado pelos autores.]

Texto 2

A comédia do trabalho

[BLOCO 1: GRUPO 1]

Prólogo a uma tragédia disfarçada

(*Entram três atrizes. Uma delas, a Atriz Politizada, carrega um cartaz em que se lê: “A comédia do trabalho”. Cantam:*)

Em Tropicália a fauna é bacana.
Na Tropicália das muitas paisagens
Província do sol sempre a pino
Dos homens de infinita voragem
A moeda é o bago tropelino.
E a bandeira um sol com três vagens.

ATRIZ POLITIZADA: Vejam, senhoras e senhores, este é nosso cenário. Ele será o ambiente para a trágica história de um homem que não é mais um homem. Para começar, veremos em cena um par de gêmeos, Leonid e Creonid, também conhecidos como Leo e Creo. (*Mostra os atores.*) Para representar os gêmeos, escolhemos atores com a máxima semelhança física. Um é a cara do outro. Eles serão banqueiros milionários ou, para usar uma expressão antiga, mas ainda útil, serão capitalistas exploradores. (*A atriz cospe no chão, próximo ao pé dos atores, e se dirige para o fundo do palco. Neste momento revela o verso da placa, em que se lê: “Proprietários, tremem!”*.)

LEONID (*ao público*): Eu sou Leonid. Depois que nossa ganância levou o banco à bancarrota, aceitei a ideia de meu irmão e concordei em implantar o PIF, Plano de Incentivo aos Funcionários. Mas logo percebi que o incentivo não tem sentido se não agrega valor. Decreei o fracasso do PIF e pus em prática o PAF, Plano de Ascensão Financeira, onde uma máquina vale cem homens e a insegurança no emprego é a regra de ouro. Passamos então a ser um banco de investimentos. Mesmo assim, estamos devendo seis bilhões de bagos tropelinos. Como o PIF e o PAF não deram certo, estou implantando o PUF, Plano de Urgência Falimentar, mas para isso preciso convencer meu irmão a vender este banquinho que tanta alegria nos deu.

CREONID (*nervosinho*): Não vendo, não vendo, não vendo. Este banco foi herança de papai, que entendia de pobres como ninguém e por isso ficou rico. Não vendo, não vendo, não vendo.

LEONID (*ao público*): Vamos então representar?

(*Entra em cena a atriz que representa Dominic.*)

Cena 1

0 banqueiro Leonid faz seu irmão, Creonid, desconfiar da mansidão dos pobres.

(*Num escritório da Leo & Creo & Companhia, a gerente de recursos humanos Dominic se reúne com seu patrão.*)

186

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

preconceito, o machismo e a exploração de trabalhadores, problemas muito frequentes nas sociedades brasileiras. Por isso, é essencial problematizar essas questões com os estudantes, incentivando-os a desenvolver o senso crítico e interpretativo e alertando que a peça é, por si mesma, irônica e crítica a essas situações.

Essa é uma oportunidade de aprofundar o debate sobre a função social do teatro (contida nos Capítulos 5 e 6 deste volume) e de auxiliar o grupo a exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. Na hora de cantar o “Hino de Tropicália”, peça aos estudantes que inventem a melodia. Eles podem utilizar o recurso da paródia, inspirando-se em alguma canção que conheçam.

Os atores que representam os irmãos gêmeos não precisam se parecer; ao contrário, a escolha de atores bem diferentes é interessante, uma vez que gera um efeito cômico de distanciamento, característico do gênero épico.

É importante ressaltar a ironia em torno do personagem narrador, chamado de Atriz Politizada, que joga de maneira bem-humorada, por meio do exagero, com a figura do sujeito militante.

O monólogo de apresentação de Leonid é narrado ao público; na sequência, há uma quebra, com o ator falando ao público como se fosse ele mesmo, sem representar personagem nenhum – isso ressalta o caráter épico dessa dramaturgia.

DOMINIC: Senhor Leo, não vá brigar com seu irmão, ele é sensível, tão frágil.
LEONID (*a Dominic*): Creonid é teimoso. Não quer vender o banco por apego sentimental.
DOMINIC (*sedutora*): Faça como na mitologia grega, use de astúcia.
LEONID (*tendo uma iluminação*): Vou assustá-lo dizendo que uma revolução dos pobres está a caminho.
DOMINIC: Pobres?
LEONID: Aí vem meu irmão.

(*Dominic sai.*)

CREONID: Ó irmão sem coração, idêntico a mim apenas na aparência, que quer destruir com tinta de caneta tudo que papai construiu com seu suor e o sangue dos outros.
LEONID: Ó Creon, [...] segue meu conselho e aceita vender o banco.
CREONID: Não vendo, não vendo, não vendo.
LEONID: Presta atenção, não digo isso por voracidade ou pela angústia da concorrência, longe de mim. (*Aparentando extrema gravidade, sussurra.*) Mas tenho medo dos que estão lá embaixo.
CREONID: Quem?
LEONID: Os miseráveis. Não notaste que nos últimos meses demitimos milhares de trabalhadores, deixamos à mingua milhares de mesas. Acha que eles vão ficar quietos?
CREONID: Eles, quem?
LEONID: Os miseráveis. Imagina toda essa fúria acumulada.
CREONID: Bobagem, os pobres são mansos, mansos como minha cabrita. (*Olha para o vazio apaixonado.*)
LEONID: Não sei, não sei. A uma hora destas podem estar se organizando e preparando uma revolução. Por via das dúvidas, o melhor é ficar longe dessa gente que começa a suspeitar que a nossa riqueza tem alguma coisa a ver com a pobreza deles. Meu irmãozinho, um minuto mais velho, hoje mesmo o banqueiro Bagáua chega com uma proposta de dois bilhões de bagos.
CREONID: Mas nosso banco vale cinco bilhões de bagos.
LEONID (*profético*): A qualquer momento, as cabritinhas de nossa infância vão se voltar para nos dar uma cabeçada. Pense bem.

[BLOCO 2: GRUPO 2]

Cena 2

A multidão descobre um suicida no alto das torres gêmeas na praça pública de Tropélia.

ALGUÉM (*a um grupo de desempregados*): Ei, alguém aí está com o nome sujo na praça? Por um custo mínimo, eles parcelam a dívida e vocês têm crédito quase de graça.
CORO DE DESEMPREGADOS: Nome sujo? / Isso é brincadeira. / Eu não tenho mais crédito / Nem para roubar na feira.
ALGUÉM: Vamos.

(*Grupo de desempregados corre.*)

VENDEDORA DE SUCO (*aos desempregados*): Olhe, tem um homem querendo se matar. Se segure, moço. (*Chama os desempregados.*) Ei!
CORO DE DESEMPREGADOS: Você tem um emprego para nós?
VENDEDORA DE SUCO: Não.
CORO DE DESEMPREGADOS: Ahhh!
VENDEDORA DE SUCO: Ei, vocês.
CORO DE DESEMPREGADOS: O que é?
VENDEDORA DE SUCO: Tem um homem querendo se matar.
CORO DE DESEMPREGADOS: Onde?
VENDEDORA DE SUCO: Lá no alto da Leo & Creon & Companhia.

187

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

No momento em que Creonid e Leonid discutem a compra do banco, existe uma brincadeira com o modo de fala, que ironiza uma prosódia elevada de grande personagem dramático, com palavras exageradas e eloquentes – isso pode servir de provocação para o trabalho de interpretação do elenco.

Roteiro de ações

1. Três atrizes entram em cena e cantam sobre Tropélia, país inventado para a narrativa que é uma sátira do Brasil.
2. Atriz Politizada narra ao público uma apresentação dos protagonistas: dois gêmeos banqueiros milionários. Enquanto narra, os banqueiros entram em cena.

3. Leonid narra ao público a crise financeira que atravessa o banco, herdado do pai por ele e pelo irmão, e as estratégias que usaram para salvá-lo.

4. Creonid ralha com o irmão, pois não quer vender o banco que herdou do papai. Dominic entra em cena, apazigua os irmãos. Diz a Leonid que ele não deve brigar com o irmão, mas convencê-lo de que uma revolução dos pobres está a caminho, para deixá-lo com medo.

5. Leonid, em tom profético, tenta convencer Creonid de que os pobres estão preparando uma revolução. Creonid diz que os pobres são mansos, como a cabritinha que tinha na infância.

6. Leonid termina por convencer o irmão de que os pobres podem iniciar uma revolução, portanto é melhor aceitar a proposta do banqueiro Bagáua e vender o banco por um preço inferior ao real valor.

Bloco 2: grupo 2

Essa é uma cena de coro: lembre disso ao grupo que for montá-la. O coro representa uma multidão que vê uma pessoa no alto do banco prestes a se jogar. Do meio desse coro, aparecem os personagens da cena, que dizem sua fala e retornam ao coro. Essa é a dinâmica proposta na dramaturgia, que recupera as experimentações ao redor do coro teatral desempenhadas no Capítulo 5. Em dado momento, existe uma transformação, em que o Coro de Desempregados se transforma em Coro dos que Param para Ver. As falas que o coro repete podem ser desempenhadas de inúmeras maneiras: com todos falando ao mesmo tempo, como em uma massa sonora, ou como se estivessem cantando, por exemplo. A escolha é dos encenadores e do elenco.

A música que todos cantam, perto do fim do bloco, pode ter sua melodia inventada ou utilizar o recurso da paródia. Outra opção é não cantar, mas utilizá-la como uma fala expressiva em coro. Depois dessa canção, a cena vai se transformando, e o coro se modifica novamente, dessa vez em Coro de Manifestantes, transformando a cena em uma manifestação popular. É essa intensificação da cena que provoca a perturbação de Jeremias e precisa ser realizada cenicamente com a movimentação do coro.

Roteiro de ações

1. Um Coro de Desempregados corre pelo palco, atrás de crédito e emprego, até que a Vendedora de Suco percebe que, no alto do prédio, alguém está querendo se matar.

2. O Coro de Desempregados, aflito, coloca-se a observar o trabalhador que quer se jogar. Alguns pedem ao homem que não se jogue; outros o incentivam. O Coro de Desempregados se transforma no Coro dos que Param Para Ver.

3. O Coro dos que Param para Ver reage das mais diferentes formas: Giuliana, a Italiana fica com dó porque acha que o homem tem um problema na cabeça; o Desempregado 1 acha que o homem deve se matar mesmo e que não tem nada melhor do outro lado; o Desempregado 2 diz que o desespero do homem lá em cima é o mesmo que o do Coro de Desempregados; o Desempregado 3 avisa que a ajuda não virá, que Deus só ajuda gente rica.

4. O Coro de Desempregados canta uma música sobre a indiferença ao suicídio dos trabalhadores pobres.

5. A Vendedora de Suco, esbaforida e revoltada, fala que só pela força acabaria a vez dos ricos e começaria a dos pobres.

6. Com isso, a agitação dos trabalhadores se eleva, transformando o movimento em uma grande manifestação. O coro novamente se transforma, dessa vez em Coro de Manifestantes.

7. Jeremias, o gerente, fica em crise de consciência, acha que os patrões estão certos, mas é convencido pelos outros desempregados. Discute com o coro. Começa a perceber que a riqueza é, na verdade, fruto de uma grande injustiça, e que o lucro é uma brutalidade.

8. No auge de sua revolta, joga uma pedra na vidraça do banco. O Coro de Manifestantes anuncia: Jeremias é burro e agora a polícia vem aí bater em todo mundo, e os desempregados não estão organizados.

(Forma-se um grupo de atores de costas para o público. Olham para o alto.)

VENDEDORA DE SUCO *(aponta o candidato a suicídio)*: Não. Um bocadinho mais para cá.

(O grupo de atores se desloca no palco de modo a ver melhor o candidato a suicida.)

CORO DOS QUE PARAM PARA VER: Não pula, não pula, não, não...

Pula, pula, pula.

Não, não, não...

(Em meio aos coros favoráveis e contrários ao suicídio, destacam-se algumas personagens.)

VENDEDORA DE SUCO: Não cometa esse desatino, homem, para tudo tem remédio. Bote essa perna para dentro, homem, bote essa perna para dentro. *(Junta-se ao coro.)*

GIULIANA, A ITALIANA *(com forte sotaque, destaca-se do coro, ao público)*: Esse homem, ele está desajustado. Ele deve estar com algum problema na cabeça dele. É coisa de equilíbrio. Isso podia estar acontecendo com qualquer um de nós. É um coitado, viu? *(Volta para o coro.)*

DESEMPREGADO 1 *(destaca-se do coro)*: Ei, rapaz, está achando que vai encontrar coisa melhor do outro lado? Não vai, não. É tudo igual. Quer saber, pula, mesmo. *(Volta para o coro.)*

DESEMPREGADO 2 *(destaca-se do coro, ao público)*: Vocês estão rindo do quê? Será que não percebem que a cara dele lá em cima é a mesma que vocês têm aqui embaixo? O sujeito está desesperado. Quem vai dizer que a culpa é dele? *(Volta ao coro.)*

DESEMPREGADO 3 *(destaca-se do coro)*: Não vai vir ajuda de lado nenhum. Nem de Deus. Deus não ajuda pobre. Deus ajuda só bacana. *(Volta ao coro.)*

CORO DOS QUE PARAM PARA VER *(canta)*:

Pode se matar

Isso não altera nada.

Um jato d'água forte

Lava o sangue da calçada.

Pode se matar,

Isso não altera nada.

Um jato d'água forte

Lava o sangue da calçada.

Morte é morte.

Viver é que é um erro.

Vai sobrar pra sua mãe

A conta do enterro. *[Bis.]*

VENDEDORA DE SUCO *(destaca-se do coro. Fala de modo acelerado)*: Vocês querem saber minha opinião? A minha opinião é que, se todo mundo é igual, todo mundo tinha que ganhar a mesma coisa. Estou certa ou estou errada? Só na força acabava a vez dos ricos e começava a vez dos pobres, de quem não tem direito ao trabalho, de quem não tem direito ao direito. Se estiver errada, me corrijam.

(A gritaria na praça se intensifica.)

JEREMIAS *(de longe, cada vez mais perturbado)*: Ei, protesto sim, mas sem baderna. Os ricos... São ricos... Porque ficaram ricos.

PRIMEIRO MANIFESTANTE: A vida não é baba de moça, Jeremias: para se fazer um rico tem que se fazer mil pobres.

SEGUNDO MANIFESTANTE: Sabe o que mais? Por que ninguém mexe com os bancos? Por quê? O lucro dos bancos é uma brutalidade, um crime, um assassinato.

JEREMIAS *(em meio a gritaria)*: E se eles estiverem com a razão? *(Tem um estalo na cabeça.)* Então por que alguém não faz alguma coisa?

(Jeremias pega uma pedra e atira na vidraça da Leo & Creio & Companhia.)

CORO DE MANIFESTANTES: Como você é burro, Jeremias, atirar uma pedra num banco. Agora a polícia vem aí e nós não estamos organizados.

[BLOCO 3: GRUPO 3]

Cena 3

Leonid negocia o banco com Mr. Bagáua, o capitalista transnacional, e compreende que vai precisar da ajuda do governo.

(No escritório da presidência da corporação.)

LEONID (a Bagáua, que olha os quadros na parede): Dois crânios que ficaram juntos no ventre, hoje pensam tão diferente. Meu irmão acha sua proposta inaceitável: dois bilhões de bagos por um patrimônio que vale cinco... Será preciso que o senhor mesmo o convença, afinal o senhor é Mr. Bagáua, o orangotango das finanças.

(Bagáua, que até esse momento estava de costas para a plateia, volta-se dando socos no peito, como um orangotango. É um europeu que morou na África por muitos anos.)

LEONID: Você é um modelo para os investidores do Sul.

BAGÁUA: Três bilhões, nunca! Como se diz no Tropélia (aponta o olho), este é irmão deste. Um patrimônio de cinco bi de bagos e os senhores estão devendo seis bi de bagos, portanto fale para seu irmãozinho que este banco está valendo menos um bi-bago.

LEONID: Meu irmão insiste nos três bilhões.

BAGÁUA: Pistas de incompetência por todo lado! Balançetes mal maquiados, prejuízos mal simulados... Não me venha com maria-mole. Ou vender agora ou meu preço vai baixar.

(Entra Dominic.)

LEONID: Mr. Bagáua, esta é Dominic, nossa linda estrategista de Recursos Humanos.

DOMINIC (a Mr. Bagáua): Com licença. (Puxa Leonid de lado. Em voz baixa:) Sr. Leo, seu irmão Creonid não passa nada bem.

LEONID (não dá importância ao caso, em voz alta): Diga a Mr. Bagáua quantos funcionários nós demitimos só neste mês.

DOMINIC: Cento e trinta e quatro, mas tomamos o cuidado de demitir dois de cada agência para que ninguém percebesse.

LEONID: Ela também é um cérebro.

DOMINIC (sorri nervosa): Gostei do “também”. (Puxa Leonid novamente de lado:) Ele está muito estranho, tem alucinações paranoicas com foices, martelos e cabritas.

LEONID: Onde está o Creio?

DOMINIC: No refeitório, embaixo da mesa, com uma faca e um repolho nas mãos.

LEONID: Mr. Bagáua, uma real emergência... Voltamos em um minuto... Quer um cafezinho? (Saem.)

BAGÁUA: Cafezinho, jeitinho, negocinho, é um país com tantos “inhos”.

(Entra Creonid com uma faca e um repolho nas mãos. Bagáua o confunde com o irmão, Leonid.)

BAGÁUA: Pronto, sr. Leonid? Fechamos: dois bi muito bem pagos.

CREONID: Quem é você? Um representante deles? Veio me ameaçar?

BAGÁUA: Sr. Leonid, não acho engraçado.

CREONID: Não se mexa! Então é o líder? Pois fique sabendo que ninguém me tira o que papai me deu.

BAGÁUA: O senhor confundir baralhos com bugalhos.

CREONID (branda a faca, louco): Não tem negócio!

► Roteiro de ações

1. Leonid, submisso, conversa com Mr. Bagáua, que está de costas. Fala da dificuldade que está tendo com seu irmão, que não consegue se convencer de que o melhor é vender o banco para ele, o exímio Mr. Bagáua, o orangotango das finanças.
2. Bagáua e Leonid negociam o banco. Leonid quer 3 bilhões de bagos tropelinos pelo banco, mas Bagáua não quer pagar esse valor.
3. Dominic entra em cena, preocupada. Avisa Leonid, discretamente, que Creonid não está passando bem, está tendo alucinações com foices, martelos e cabritas.
4. Leonid, agora também preocupado, pede a Bagáua que espere, enquanto vai resolver o problema do irmão. Bagáua fica sozinho na sala.
5. Creonid chega de surpresa, imerso em um transe persecutório, e Bagáua acha que está diante de Leonid.
6. Creonid acha que Bagáua é o líder dos trabalhadores revoltados e o ameaça com uma faca. Bagáua fica desesperado de medo. Creonid corre atrás de Bagáua com o repolho e a faca.
7. Leonid e Dominic entram, afoitos, e apaziguam a situação, acalmando Creonid. Bagáua fica espantado com a semelhança dos dois gêmeos.
8. Finalmente fecham o negócio. Bagáua aceita comprar o banco por 3 bi bagos, contanto que façam um acordo com o Governo de Tropélia para saldar as dívidas, demonstrando toda a jogada da situação: uma troca de favores com o Governo para que todos saiam ganhando.
9. Leonid diz que já pegaram diversos empréstimos e não pagaram nenhum. Bagáua dá risada, diz que se trata de uma troca de favores, que vai dar uma apertadinha para o negócio sair. Todos concordam e encerram felizes a reunião.

Bloco 3: grupo 3

No início da cena há uma indicação para a cenografia, que deve marcar o ambiente de um escritório.

Bagáua é uma figura contraditória e irônica, um banqueiro que tem sotaque estrangeiro e faz alguns movimentos como se fosse um orangotango. Trata-se de uma ironia com a atitude que os sistemas financeiros mantêm em relação aos países do hemisfério sul. E expressa a brutalidade do mercado financeiro, em uma reunião sem escrúpulos de cifras estrondosas, “modelo para os investidores do sul”.

O modo que Bagáua e Leonid debatem, o descaso com as demissões e as cifras bilionárias compõem a

imagem crítica que a dramaturgia constrói. Além disso, a relação entre Dominic e seus patrões sempre é carregada de machismo, outro aspecto importante de ser destacado criticamente nas relações mostradas na peça. A fala final expressa o recorte temático central da cena, demonstrando que ninguém está negociando com ninguém, que o que Mr. Bagáua quer é armar uma troca de favores com o Governo de Tropélia para saldar as dívidas do banco dos irmãos, assim todos saem ganhando – no caso, os banqueiros que estão negociando, não a sociedade de Tropélia.

Bloco 4: grupo 4

Essa é uma cena de muita movimentação, em que o elenco pode assumir diferentes personagens, transitando, sobretudo, por diferentes coros. Assim, no começo da cena, em que temos o Coro de Policiais, todos do elenco podem participar para que o pelotão fique grande. Quando o Coro de Policiais explode, saem correndo pelo espaço de cena, e os atores vão assumindo diversos papéis ao longo da cena, conforme o fluxo. Em meio a essa correria, as pequenas cenas acontecem.

Assim, todas as cenas devem estar imersas nessa atmosfera de tumulto geral, com gritos e a polícia correndo atrás de manifestantes. Cada fragmento apresenta uma situação irônica, algumas quase absurdas, em meio a esse contexto de manifestação popular duramente reprimida pela polícia. Peça ao grupo que explore o inusitado de cada fragmento apresentado, investigando qual é a questão contraditória por trás de cada cena.

A morte da Telefonista encerra a peça com um atravessamento de uma narrativa lírica em que é possível acompanhar a Telefonista, em meio a falas e procedimentos típicos de seu emprego, narrando a própria morte, vitimada por uma bala perdida. O jogo entre o trabalho da Telefonista e o modo de narrar essa fala é um excelente caminho de criação para a atriz que for interpretar esse papel, que pode misturar os gestos que uma telefonista realiza no dia a dia enquanto narra a própria morte, incorporando os sons dos telefonemas no meio de sua narrativa, como sugere o texto.

Roteiro de ações

1. Na praça agitada, entre desempregados e policiais, uma grande confusão se instaura.
2. O Coro de Policiais tenta manter o autocontrole, mas, no meio da gritaria, com o arremesso de um coco na cabeça de um integrante da tropa, partem para a violência.
3. A Vendedora de Suco tenta ajudar um desempregado que está apanhando, grita revoltada, mas foge diante da movimentação policial.
4. Um Policial desabafa sobre sua condição de trabalho, enquanto bate em um manifestante.
5. O Maluco-Beleza, que tenta pregar paz e amor aos policiais, acaba apanhando também.

BAGÁUA: Dinheiro não é tudo na vida. Sambinha, caipirinha. *(Grita.)* Eu só querer agenda positiva!

(Entram Leonid e Dominic.)

DOMINIC: Veja! Eu não falei!

LEONID: Mas o que é isso, Creo? *(Toma-lhe a faca e dá a Dominic.)* Desculpe, Mr. Bagáua.

CREONID: Não entregamos nada, é o líder, a multidão lá fora, gritam coisas, incompreensíveis. Os miseráveis.

(Leonid chacoalha o irmão e procura fazê-lo voltar a si.)

LEONID *(através dos chacoalhões, apresenta-se ao irmão e apresenta o irmão a si próprio):* Leo, Creo, Creo, Leo.

DOMINIC: Calma, Creozinho.

CREONID: Então não querem tomar o banco?

BAGÁUA: Incrível semelhança! Será mesmo verdade o que dizem? O que um sente o outro sente também?

LEONID: Mas que bobagem, Mr. Bagáua. *(Dá um piparote na própria cabeça, indicando a tolice.)*

CREONID: Ai. [...]

BAGÁUA: Eu não perder mais tempo. Concordo em pagar três bi bagos pelo banco. Mas com um condição: vocês vão pedir ao governo de Tropélia um injeção de capital para saldar os dívidas do empresa.

LEONID: Mr. Bagáua, o governo não quer nem ouvir falar de nós.

CREONID: Foram dez empréstimos em cinco anos.

LEONID E CREONID: E não pagamos nenhum.

BAGÁUA: Que hilariante! Não se trata do empréstimos, se trata do troca de favores. Eu apertar doqui. Vocês apertar doli. E o negócio sai. Vou consultar meus amigos banqueiros do Norte. Por enquanto passar bem.

(Bagáua sai cantarolando.)

[BLOCO 4: GRUPO 4]

Cena 4

Na praça convulsionada, a polícia dispersa a multidão com bombas de efeito moral.

(Apito de comando. O pelotão volta-se para o público e caminha agrupado, ombro a ombro, em formação de choque.)

POLICIAL 1: A ordem é não reagir. Vamos manter a formação.

POLICIAL 2: Acertaram um coco na cabeça do tenente Gélson.

POLICIAL 3: Agora jogaram um ovo no cabo Nilson.

CORO DE POLICIAIS: Quer saber, mexeu com autoridade, vai correr.

(As próximas cenas correspondem a fragmentos do tumulto geral que ocorre na praça.)

A:

VENDEDORA DE SUCO: Solte ele. Não bate nele não, que ele é trabalhador... Quer dizer, está desempregado, mas é trabalhador. Não faça isso, seu brucutu. Se quiser bater em alguém, vem bater em mim, se tu é homem... *(Foge diante do movimento do policial.)*

190

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

6. Jeremias, o gerente, em choque com tudo o que está acontecendo, questiona um policial sobre seus atos e é agredido.
7. A Telefonista do banco, perdida, tenta atravessar a multidão de manifestantes: está atrasada e precisa regar as plantas e dar comida à sua tartaruga.
8. Um Policial fica em pânico por estar cercado de manifestantes.
9. A Telefonista é alvejada por engano, mas, antes de morrer, narra ao público a própria morte e fala de seu trabalho como telefonista – uma espécie de desfecho lírico.

B:

MANIFESTANTE: Vocês são um exemplo para a nação. A polícia está unida, mas a população não. Até o uniforme de vocês é limpinho, passadinho...

POLICIAL 4: Pensa que eu faço o que quero? Eu cumpro ordens. Você acha que eu tenho prazer nisso?

C:

(Ladino e Plácido atravessam a cena.)

LADINO *(a Plácido)*: Eles, para mim, são problema deles.

D:

POLICIAL 1: Sabe quanto eu ganho para trabalhar na polícia? Sabe quantos empregos eu tenho fora daqui? Sabe o que é fazer bico de segurança em porta de bacana? Só por isso eu vou me revoltar? Só por isso eu vou protestar? Eu só estou fazendo meu trabalho.

E:

MALUCO-BELEZA *(em frente a um pelotão da tropa de choque, dirige-se ao público)*: Amigo, a situação é maravilhosíssima. É astral, é estrela. É dialogável! Espera aí. *(Dirige-se a um policial e grita na sua cara.)* Liberdade! *(Volta-se para o público, ri e faz um gesto de que preste atenção na sequência da cena. Aproxima-se de novo do policial e grita.)* Viva o amor! *(É golpeado na cabeça.)*

F:

POLICIAL 1: Circulando, circulando.

JEREMIAS: Por quê? Por que você bate naqueles que não têm nada como você? Por que você defende uma propriedade que não é sua?

POLICIAL 1: Você é infiltrado?

JEREMIAS: Por quê?

POLICIAL 1: Você é estudante?

JEREMIAS: Por quê?

POLICIAL 1: Você é autoridade?

JEREMIAS: Por quê?

POLICIAL 1: Então você é um infiltrado, e não tem o direito de protestar.

JEREMIAS: Eu sou Jeremias, o gerente. Por quê?

(A confusão se intensifica.)

G:

TELEFONISTA: Dá licença, eu preciso ir para casa. Só quero regar minhas plantas e dar comida para minha tartaruga. Com licença, eu sou apenas a telefonista.

(Um policial é acuado por um grupo de manifestantes.)

H:

POLICIAL *(em pânico)*: Afastando, não chega perto. [...]

I:

TELEFONISTA *(levando a mão à testa para se certificar de que foi alvejada. Vê sangue nos dedos. Narra ao público)*:

Na tarde em que foi abatida

A telefonista teve muita sorte.

Texto 3 – Ser TÃO Ser – narrativas de outra margem

É possível assistir a trechos da peça em canais de vídeos na internet. Pode ser útil apreciar a realização cênica dos elementos da dramaturgia. No entanto, existe sempre um ponto de atenção nesse tipo de apreciação: a peça filmada não pode se tornar uma referência modelar para os estudantes. É importante que encontrem as próprias soluções expressivas e criativas ao desempenhar a montagem da dramaturgia. Se julgar pertinente, assista com os estudantes a trechos da peça, reforçando que não a encarem como um modelo, pois não existe a “montagem certa”, existem infinitas escolhas de composição e encenação para cada contexto de montagem.

Bloco 1: grupo 1

Cena 1 – Cafés

Na montagem dessa dramaturgia pelo grupo Buraco d’Oráculo, o início da peça foi realizado de diferentes maneiras até chegar na forma que está transcrita na rubrica. A peça foi encenada com atores em pontos diferentes contando suas histórias, formando diferentes nichos com o público. De forma processional, com elenco caminhando com o público, parando a cada ponto (estação), no qual um ator ou uma atriz contava sua história. Nesse formato que está na dramaturgia, todos os personagens se encontram na casa de Lurdinha durante um café para contarem suas histórias. Compartilhe com os grupos essas diferentes possibilidades de montagem, reforçando que, se assim desejarem, podem ainda inventar uma forma própria de encenar a cena 1.

O gênero dos personagens pode ser alterado caso o elenco deseje, podendo, inclusive, alterar pequenas partes da dramaturgia para acolher uma atriz no lugar de um ator, e vice-versa. A cena deve servir ao grupo que a está montando.

Um elemento que merece reflexão na encenação envolve o machismo estrutural desempenhado no monólogo de apresentação do personagem Lurdinha, que representa uma mulher submissa ao marido pela força da imposição social em que foi criada. Comente esse aspecto com os grupos para que, no momento que o personagem estiver em

Das três balas perdidas
Uma só causou a morte.
Tu tu tu tudo quanto é gente estranha
Quer saber, quer saber
O ramal correto e nunca
Fica quieto aqui, quieto aqui.
E quando ninguém atende
Ou eu transfiro errado
Logo eles ligam de novo
Gritam, xingam, bradam.
“Senhor não posso ajudá-lo
Sou apenas a telefonista.
Então queira me desculpar
Me desculpar.”
Tu tu tu tu tu.

CARVALHO, Sérgio de; MARCIANO, Márcio. *Cia. do Latão*: 7 peças. São Paulo: Cosac Naify, 2008. [Adaptado pelos autores.]

Texto 3

Ser TÃO Ser – narrativas da outra margem

[BLOCO 1: GRUPO 1]

Cena 1 Cafés

(Os atores se encontram na casa de Lurdinha, onde ela prepara um café. Chegam de pontos diferentes. Cada ator leva consigo um baú/mochila nas costas. Depositam os baús ao chão. [...] Contam suas histórias.)

ZÉ DA CRUZ – José Alves da Cruz, Zé da Cruz a seu dispor; um sertanejo baiano, filho de uma grande família despedaçada pela dificuldade da vida. [...] Todo mundo já se arribou, eu sou o último, mas também vou arribar. [...] Vou caminhar, que caminhar é ter falta de lugar! É hora de deixar tudo o que sei e o que sou e partir em busca do que nem sei que sou. [...] Porque todo mundo é assim: começa onde nasce, termina onde escolhe ou onde der.

MANUEL AZEVEDO – Sou Manuel Azevedo, mas pode me chamar de Manuzinho. Quando eu era pequeninho meu pai morreu. [...] Viver sempre vale a pena, mas é um negócio perigoso! [...] Daí minha mãe morreu. Eu disse: “O quê?! Vou largar tudo, me picar no mundo!”. [...] Foi aí que eu conheci a mulher mais linda desse diacho de mundo. [...] A flor do amor tem muitos nomes e a minha se chama Rosa. [...] Tô enamorado de Rosa... [...] E é por isso que quando eu morrer eu cuido dela, e quando ela morrer ela cuida de mim. [...]

JOSÉ JUSTINO – [...] Sou José Justino Ventura, mas conhecido como Zé da Déia. Déia é minha mulher, Valdinéia. Minha mulher que não vejo há três anos. [...] Sabendo que uns parentes meus estavam numa situação melhor que a minha lá na cidade grande, mandei morar com os parentes. [...] Todo mundo é assim: começa onde nasce, termina onde escolhe.

LURDINHA – Meu nome é Lurdinha, não tenho outro de pia. Minha história começa longe daqui, na Bahia. Conhece? Quando meus pais saíram de lá, eu era menina ainda. [...] A fome chama, põe a gente na estrada. [...] Então, quando eu tinha lá pelos meus 14 anos, meu pai e meu irmão arrumaram um marido pra mim. [...] E assim nós foi vivendo... [...] Então esse negócio de cidade grande não deve ser de todo tão ruim, não é mesmo? [...] Mas mulher tem que seguir o marido, tá certo? [...] Todo mundo é assim: começa onde nasce, termina onde Deus escolhe!

192

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

cena, isso interfere de alguma maneira na interpretação e na montagem.

Outro elemento de destaque são as frases que os personagens repetem na transição para a cena 2. Trata-se do mesmo texto com pequenas variações de palavras e pontuações, fazendo que diferentes significados entrem em conflito. O que o grupo acha do debate proposto pelas frases? A resposta deve acontecer em cena, na forma como a peça é feita.

TEREZINHA - Tô passando um cafezinho fresquinho... aceita? Meu nome é Terezinha dos Santos. [...] Eu vim do interior de São Paulo, lá era pequeno demais pra mim. [...] Estudei, casei, era uma dona de casa como todas as outras. [...] Mas certo dia, [...] Quando cheguei no portão, a casa em frente da minha, tava a maior confusão. [...] Vi uma mulher desesperada ajoelhada nas pedras, implorando pra não derrubarem sua casa. [...] Essa foi minha primeira batalha. Sozinhos, não conseguimos nada, mas juntos... A mobilização é tudo. Tá faltando conhecimento da população do que eles têm direito e do que não têm. Falta lutar. Tenho muito medo de sair daqui. Mas se a gente cruzar os braços para o medo, ele sempre vai ser o vencedor. [...] Todo mundo é assim? Começa onde nasce e termina onde escolhe?

TEREZINHA/MIGRANTE 1 - Todo mundo é assim? Começa onde nasce e termina onde escolhe?
ZÉ DA CRUZ/MIGRANTE 2 - Todo mundo é assim: começa onde nasce, termina onde escolhe ou onde der.
LURDINHA/MIGRANTE 3 - Todo mundo é assim: começa onde nasce, termina onde Deus escolhe!
MANUEL AZEVEDO/MIGRANTE 4 - Todo mundo é assim: começa onde nasce, termina fugido.
JOSÉ JUSTINO/MIGRANTE 5 - Todo mundo é assim: começa onde nasce, termina onde escolhe.

(Todos se encaminham para outro ponto, repetindo a última frase de acordo com a sua história. [...] Ao chegar ao espaço da cidade, estranhamento, andam em ritmo marcado por instrumentos.)

Cena 2

A chegada

TEREZINHA/MIGRANTE 1 - Eu vim num ônibus cheio de iludidos que voltava com os arrependidos.
ZÉ DA CRUZ/MIGRANTE 2 - Quando eu desci do ônibus, fiquei meio que perdido, sem saber pra onde ir.
LURDINHA/MIGRANTE 3 - Num sabia onde ficava nada, mas tinha vergonha de ficar perguntando pras pessoas.
MANUEL AZEVEDO/MIGRANTE 4 - Eu num entendia o que as pessoas falava. Eles falava estranho!
JOSÉ JUSTINO/MIGRANTE 5 - Fiquei três dias perdido na rodoviária, até ser encontrado, sem querer, pela amiga da minha mulher.
TEREZINHA/MIGRANTE 1 - Quando cheguei aqui, vi tantos carros, tantas pessoas! Fiquei assustada, saí correndo pelas ruas.
ZÉ DA CRUZ/MIGRANTE 2 - Quando desci do ônibus, fiquei meio perdido, sem saber pra onde ir!

(Todos falam frases soltas ao mesmo tempo. Aceleraram, cada vez mais, formando um círculo.)

JOSÉ JUSTINO - Um dia, ainda volto pra minha terra.

(Todos param, se olham e começa a música.)

Música de apresentação

Oi, aqui vamos cantar
Oi, aqui vamos narrar
A história de uma gente
Que construiu o seu lugar.

Onde não havia nada
Toda essa multidão
Reescreveu a sua história
Num pedaço de chão.

Essa é a nossa história
Sua, também pode ser
O Buraco d'Oráculo
Apresenta Ser Tão Ser!

Cena 2 - A chegada

A música da cena 2 pode ser cantada ou dita em coro, não necessitando de um acompanhamento instrumental ou melódico. Isso não impede, entretanto, que cada grupo invente um acompanhamento para apresentar o excerto: podem adaptar a melodia de uma canção conhecida para a letra, recurso utilizado nas próximas cenas, com canções conhecidas.

No terceiro verso da terceira estrofe da música de abertura, há uma referência ao nome da companhia. Os estudantes podem adaptar a letra para um nome inventado para o grupo, caracterizando a própria companhia de teatro.

Roteiro de ações

1. Um grupo de cinco personagens migrantes chega, vindo de diferentes lugares, para tomar um café na casa de Lurdinha. Cada um leva em suas costas uma mochila que é também um baú.
2. Cada personagem migrante conta a história de sua migração para o público, narrando a trajetória e os motivos de sua partida até chegar à cidade grande.
3. Falando frases soltas, ao mesmo tempo, o grupo de migrantes desembarca na estação de ônibus, completamente perdido diante do movimento intenso.
4. Os personagens são desmontados, e os atores e as atrizes cantam a música de apresentação da peça.

Bloco 2: grupo 2

Cena 3 – A realidade bate à porta

O formato da encenação indicado na rubrica, com atores no centro de um círculo formado pelo público, é comum no teatro de rua, mas não precisa ser necessariamente o adotado pelo grupo para montar a cena. Deixe isso bem demarcado, a liberdade da encenação é total para os estudantes.

A fala que abre a cena pode ser dita por um ator que não vá interpretar Justino na sequência, ampliando o número de personagens da cena. Outra possibilidade é utilizar pessoas do elenco para fazer o coro, enquanto os personagens que têm nome próprio são sempre interpretados por determinados atores. Isso pode ampliar bastante o número de pessoas em cena. Deixe que cada grupo tenha liberdade de criar e ajude-os a encontrar soluções enquanto pesquisam e montam a peça.

A dramaturgia propõe um jogo épico para essa cena: os atores fazem o coro de questionadores da cidade, formando a enunciação de uma opinião pública preconceituosa, enquanto alternam com a interpretação dos personagens migrantes. Esse jogo ocorre na frente do público, demonstrando a capacidade dos atores de montarem e desmontarem diferentes personagens em cena, um recurso próprio do teatro épico. Conforme são montados, os personagens abandonam o coro.

A fala de Lurdinha, marcada na sequência pela música afro, dançada como pedido de licença, marca uma virada final da cena, uma espécie de tomada de consciência dos moradores migrantes para lutar por seu espaço. Esse é o espírito cênico da transição para a cena 4. Discuta essa imagem com os grupos para que possam se apropriar da rubrica, podendo, inclusive, substituir a dança afro por algum outro gesto de resistência, se acharem adequado.

(Os atores vão saindo, formam um quadrado e o público fica em círculo a sua volta. [...])

[BLOCO 2: GRUPO 2]

Cena 3

A realidade bate à porta

(Os atores formam um quadrado e o público fica em círculo a sua volta. No centro da cena fica o ator que faz José Justino e narra o início do espetáculo.)

ATOR – Bom dia a todos. Meus senhores, minhas senhoras, o que aqui irão ver e ouvir não se passa em um momento presente, mas num tempo passado, escrito por nossa gente. Ouvimos essas histórias do povo: vocês, nós. Todas contadas em volta de uma mesa de café, num fim de tarde qualquer. As personagens que aqui aparecem são habitantes de um sertão que fica à margem da cidade, pois foi lá o único lugar que podíamos pagar. Desse passado, não tão distante, muita coisa ainda permanece. Nas comunidades por onde passamos, as pessoas abriram as portas de suas casas e de seus corações, pois então vos peço humildemente que abram espaço para o teatro que vamos apresentar. *(Volta a representar o José Justino)*

JOSÉ JUSTINO/MIGRANTE 5 – Cheguei, enfim cheguei. Depois de dura caminhada, cheguei! Só não sei pra onde eu vou agora, perdi o endereço do meu filho, a única coisa que me indicava o caminho nessa cidade. Não sei pra onde eu vou... Só sei que preciso de um lugar pra morar e um emprego pra trabalhar.

ATOR 1 – Mais um que chega.

ATOR 2 – Chegou pra quê?

ATOR 3 – Vai pra onde agora?

ATOR 4 – Tem documentos?

ATOR 1 – RG?

ATOR 2 – CPF?

ATOR 3 – PIS/PASEP?

ATOR 4 – Carteira de trabalho?

JOSÉ JUSTINO – Tenho não, senhor. A única coisa que tenho é minha certidão de nascimento, com meu nome: José Justino Ventura.

TODOS – Iihh!! Mais um Zé!

JOSÉ JUSTINO – Se fui bicho brabo no sertão, serei bicho brabo aqui também.

(Repete a frase e senta na sua caixa/baú ao centro da cena.)

TEREZINHA/MIGRANTE 1 – Quando cheguei nessa cidade, era ainda uma menina. Pedi pra mãe, vim de férias, nunca mais voltei. Eu tinha determinado que viria pra uma cidade grande. Na hora que cheguei aqui, caiu a ficha, eu cai na real... Eu disse “caramba”, e foi uma choradeira danada. Eu queria estudar. Eu tinha muitos sonhos, lá era pequeno demais para mim!...

ATOR 1 – De onde vem?

ATOR 2 – Onde estudou?

ATOR 3 – Faculdade?

ATOR 1 – Diploma?

ATOR 2 – Currículo?

ATOR 3 – Carta de referência?

ATOR 1 – Atestado de antecedentes?

ATOR 2 – Mora perto?

TEREZINHA – Não. Moro longe. Mas tenho todos os cursos que vocês pediram, eu só quero uma chance.

TODOS – Mais um que pede!

TEREZINHA – Tenho tudo o que eles pediram, todos os diplomas, tudo... Eu só quero uma chance!

(Repete o fim da frase e senta na caixa.)

LURDINHA – Quando eu cheguei aqui estava acompanhando o meu marido. Eu não queria vir não, mas vim. A mulher é assim: tem que ir aonde o marido vai. Mas foi só eu chegar aqui e ele se engraçou por uma moça mais nova que eu e me deixou com o nosso filho. Agora, eu sou dona da minha vida! Mas o dinheiro é pouco, trabalho, nenhum... Pra onde essa gente vai?

ATOR 1 – O que veio fazer aqui?

ATOR 3 – Procura casa?

ATOR 1 – Emprego?

ATOR 3 – O que sabe fazer?

ATOR 1 – Lavar? Passar?

ATOR 3 – Tem onde morar?

LURDINHA – Não, não tenho onde morar, mas sei fazer de tudo um pouco e tenho muita força de vontade.

ATORES 1 E 3 – É pouco!

LURDINHA – É pouco? Agora, eu sou dona da minha vida!

(Repete a frase e senta na caixa ao centro da cena.)

(Lurdinha e Terezinha dançam uma música afro, como um pedido de licença ao espaço.)

JOSÉ JUSTINO *(subindo na caixa)* – Esse pedaço é nosso!

TODOS – É nosso!

Cena 4

A ocupação ou meu pedaço de chão

(Mutaçõ. Cada um vai para um canto, volta a formar o quadrado.)

OCUPANTE 1 – Aqui tem terra pra todo mundo!

OCUPANTE 2 – Mas vamos dividir por igual.

OCUPANTE 3 – E se a polícia chegar?

OCUPANTE 4 – É o nosso direito!

(Começam a cantar:)

maia, maia, maia, maiadô
maia, que seu Maia quer morá
maia, maia, maia, maiadô
maia, que seu Maia quer morá

(Cantam duas vezes. Se olham e começam a demarcar o espaço com a terra, enquanto cantam.)

a noite antes do galo cantar
a gente ligeiro se levanta
o grupo dos sem teto vai a luta
querendo um terreninho pra morá
vai homem, vai mulher e vai menino
sabendo que é difícil de encontrar

OCUPANTE 1/JOSÉ JUSTINO – O pobre quando começa a lutar por um pedaço de chão é chamado muitas vezes de vagabundo, mas eu sou trabalhador, só que com o que a gente ganha não dá para comprar casa, não. É por isso que eu tô nessa luta.

Cena 4 – A ocupação ou meu pedaço de chão

Essa é uma cena eufórica e intensa, em que os personagens assumem também a função do coro de ocupantes de um lugar abandonado, que não cumpre função social, para fazer dele sua moradia. A inspiração dessa cena veio dos relatos colhidos pelo grupo na pesquisa que realizaram no bairro São Miguel Paulista, na Zona Leste de São Paulo, que conta com diversas ocupações de moradia desse tipo.

A música da cena é uma paródia de um samba de coco tradicional intitulado “Seu Maia”. Comente isso com os estudantes para que possam entrar em contato com a canção original. O ritmo do samba de coco imprime bem o tom combativo que a cena evoca.

O poema final deve ser dito por todos os atores, ação que pode ser encenada de inúmeras maneiras: o poema pode ser dito em coro (todos falando ao mesmo tempo), uma linha para cada ator, intercalando vozes individuais com vozes em coro, cantado, etc.

Roteiro de ações

1. Com galhardia, um ator (ou atriz) faz uma fala de apresentação do espetáculo, narrando que a peça que vem a seguir foi montada a partir das histórias do povo, colhidas nas margens da cidade, em conversas em torno de um café, e agora serão representadas para o público.
2. Três dos personagens migrantes, José Justino, Terezinha e Lurdinha, cada um a seu modo, narra as dificuldades de construir algum futuro, mas são inquiridos por um coro de entrevistadores de emprego, que humilham cada um dos personagens.
3. Lurdinha e Terezinha fazem uma dança que expressa resistência.
4. O elenco assume o papel de um Coro de Ocupantes. Resolvem que precisam ocupar a terra para todo mundo ter onde morar. Cantam e dançam uma música de luta.
5. Em coro, falam um poema sobre a luta por moradia.

Bloco 3: grupo 3

Cena 5 – A favela ou é na quebrada que se quebra

Essa cena propõe uma questão delicada e importante, abordando o fato de que as populações periféricas muitas vezes não se organizam coletivamente e, por isso, sofrem muitas consequências em nome do “progresso”, que nunca inclui as pessoas pobres. Na cena, Buchada está preparando seu casamento, enquanto Jéssica, sua noiva, está tentando, sem conseguir, organizar uma resistência no bairro contra a expulsão de todo mundo: os barracos serão destruídos para a construção de um *shopping* no terreno do campão. Esse é o conflito central da cena.

Os amigos Costela e Buchada são uma dupla de cômicos, com diálogos e ações capazes de provocar o riso no público. Reforce isso com o grupo, para que explorem o potencial cômico da cena. No momento do relato de Dona Vitória, lembre-os de que é possível realizar ações com o coro enquanto a fala acontece, representando a festa narrada pela senhora.

O momento do casamento é eufórico e estrondoso, com uma coreografia realizada pelo elenco, por exemplo, com gestos e canção. Sem essa potência, a cena da Autoridade não gera impacto, obtido pela interrupção de uma celebração da comunidade por uma ordem de despejo.

OCUPANTE 3/MANUEL AZEVEDO – Eu tenho medo! Todo mundo diz que a polícia pode prender. Mas eu só quero uma casa, não tenho condições de pagar aluguel...

OCUPANTE 2/LURDINHA – Eu até pagava aluguel, aí eu tive que escolher, ou pagava aluguel ou comia. Larguei tudo e vim pra cá.

OCUPANTE 4/TEREZINHA – Moradia não é um direito?!

TODOS – Direito à Moradia!

(Música)

Fazenda “véia”, cumieira já rachou
Levanta povo cativo já acabou
[...]

(Atores, em coro, falam o poema Há Lugar [...].)

TODOS OS ATORES – *(poema “Há Lugar”)*

Esta é a luta de um povo humilde
Vivendo em opressão
Lutando contra o relento
Buscando casa e sustento
Pra não viver como cão
Esse povo cansou de sofrimento
E vem aqui reivindicar
O direito à moradia
Lutando com euforia
Pra construir o seu lar.

(Ao finalizar, todos estão de volta a seus lugares, como ocupantes.)

[BLOCO 3: GRUPO 3]

Cena 5

A favela ou é na quebrada que se quebra

(Costela continua cantando a música, como se tivesse isolado, sozinho, baixo.)

BUCHADA – Ô, Costela, tu tá maluco, meu irmão!

COSTELA – Diz aí, Buchada, beleza! Que que tá pegando?

(Buchada e Costela se cumprimentam com uma coreografia.)

BUCHADA – Você não sabe da maior: eu vou dar uma casada. Por isso estou enfeitando tudo aqui, pra minha festa de casamento. E vamos aproveitar e fazer um gato.

COSTELA – Beleza! Ih, mas com aquele fio vagabundo que você arrumou, não vai dá pra fazê gato, não.

BUCHADA – Foi o único que o Zé da Luz conseguiu, mano, vai ter que dá.

COSTELA – E você nem tá trampando, que eu sei, num tem dinheiro e ainda quer fazer festa!

BUCHADA – Você que pensa. Tá ligado o Toninho? Ele me conseguiu um trampo como entregador na perua dele. Trabalho maneiro! Melhor que o teu, que fica o dia todo fazendo concreto pra construir casa pra bacana e nem tem onde morar.

COSTELA – Pô, cê tá tirando...

BUCHADA – Num tô tirando nem colocando, e para de chorar e vamos fazer isso logo!

COSTELA – A gente podia fazer lá perto do poste do fundão. Assim ninguém vê o gato.

BUCHADA – Fundão não, Costela. Quero que todo mundo veja minha festa de casamento. (*para o público*) E ó, tá todo mundo convidado, quero todo mundo aqui, curtindo a paisagem, olhando o campão...

COSTELA – Ihhhh! Cê não tá sabendo, não? Tão dizendo por aí que o campão vai acabar, vai virar *shopping*.

BUCHADA – Melhor ainda, maluco! Imagina só, eu e a Jéssica passeando no *shopping* no domingo! Olhando as vitrines, sonhando com um celular da hora...

(*Entra Jéssica preocupada.*)

JÉSSICA – Buchada, o que você tá fazendo? Por que vocês não foram lá na reunião?

BUCHADA – Que mané reunião, mina? Tô enfeitando aqui pra nossa festa de casamento!

JÉSSICA – Que festa? Eu tô vindo da reunião; sabia que, por causa desse *shopping*, estão querendo expulsar a gente daqui? Quem vai querer uma favela do lado do *shopping*!?

BUCHADA – Calma, meu biscoitinho, isso não vai acontecer, a gente tá aqui há um tempão. Ninguém vai chegar tirando a gente daqui do dia pra noite, não. Calma, meu biscoitinho!

JÉSSICA – Calma? Chega não? O que vocês andam fazendo, assistindo à novelinha das oito?

BUCHADA E COSTELA – É das nove!

JÉSSICA – Eles chegam, sim, e sem avisar, e não vai passar no jornal, não. A gente tem que fazer alguma coisa. Temos que nos organizar, mobilizar todo mundo ou vamos parar embaixo da ponte. (*Saindo*) E tem mais, eu não sou mulher de seguir o marido, não! Então você fica esperto.

(*Jéssica sai.*)

COSTELA – Eita mina braba da pleura! Você é doido de casar com essa mina, velho, ela vai mandar em você... (*Cantando*) Malandro é malandro, mané e mané, podes crê que é. Malandro é malandro, o Buchada é mané, podes crê que é...

BUCHADA (*Ameaça Costela, que foge*) – Mané, o caramba, você sabe quem é o pai dessa mina? É um pernambucano puxador de peixeira! Ou eu casava ou virava comida de formiga! Por isso tô fazendo essa festa, que é pra impressionar o véio.

D. VITÓRIA (*Entrando.*) – Ei, para de contar história, Buchada! Olha, seu bolo tá quase pronto, tá ficando uma beleza!

BUCHADA – Valeu, D. Vitória! É assim que eu gosto de ver, a comunidade mobilizada pela minha festa de casamento. Eu quero uma festa, igual às que tinha antigamente. Conta aí pra nós como era.

D. VITÓRIA – Conto sim, fio. (*Som de triângulo*) Quando eu cheguei aqui, nem luz tinha, a gente enchia aqui tudo com lampião... Quando acendia ficava uma beleza! E quando tinha festa?! Todo mundo vinha pra festa, mas quando chovia, lá embaixo virava um lamaçal, eles colocavam sacos plásticos nos pés, os homens erguiam as calças, as mulheres, as saias... E eles vinham, e eles vinham, quando chegavam aqui tiravam os sacos plásticos dos pés e a gente dançava a noite inteira, a gente dançava até amanhecer o dia...

(*Cantando*) Todo tempo quanto houver pra mim é pouco pra dançar com meu benzinho numa casa de reboco (2x). E quando acabava a festa, todo mundo ficava com o nariz pretinho. Sabe por quê? Por causa da fumaça dos lampião! Festa boa era no meu tempo! Ai, eu vou lá terminar seu bolo, Buchada...

(*Dona Vitória sai resmungando.*)

BUCHADA – Vai lá, Dona Vitória. Aí, Costela, é assim que eu quero minha festa, mas não é com lampião, não, quero com luz elétrica. Pode ligar a bagaça!

COSTELA – 110 ou 220?

BUCHADA – Põe no 220 que é para o negócio bombar. (*Estouro*).

TODOS – Viva os noivos!

mexem no fio, Costela conta a Buchada que o campão vai acabar, vão construir um *shopping* no lugar.

4. Jéssica, a noiva de Buchada, entra em cena. Ela cobra Buchada e Costela: os dois deveriam ter ido à reunião dos moradores. Jéssica está revoltada: devido à construção do *shopping*, querem expulsar as famílias do terreno. Vai embora muito irritada com Buchada e Costela.

5. Costela fica impressionado com a braveza de Jéssica, zomba de Buchada, que devolve a gozação.

6. Dona Vitória entra em cena, avisando que o bolo do casório está pronto. Buchada fica feliz, a comunidade está mobilizada para o casamento. Pede a Dona Vitória que conte como eram os casamentos de antigamente. Dona Vitória conta uma época em que não havia luz no bairro e que os casais dançavam sob a luz do lampião.

7. Buchada pede a Costela que ligue a luz. O amigo obedece. Uma grande festa de casamento acontece.

8. A Autoridade aparece interrompendo o casamento.

9. A Autoridade anuncia que todos devem ir embora, que as máquinas estão prontas para derrubar tudo. Dona Vitória fala que mora ali há quarenta anos, Jéssica tenta resistir... Sem sucesso.

10. A máquina é feita pelos atores; derrubada da favela.

Cena 6 – Favelados × autoridades

Essa é uma cena de conflito entre um coro e um personagem. De um lado, o coro dos moradores da favela. Do outro, a Autoridade, que pode ser encenada por um ator/atriz ou por um coro da autoridade. O importante é demarcar o conflito entre os moradores ocupantes e o poder da autoridade, que, movida pela especulação imobiliária da construção de um *shopping*, coloca na rua as famílias, derrubando suas casas.

A máquina destruindo os barracos é uma imagem cênica. É preciso que os grupos encontrem um modo de encenar essa ação, que pode ser realizada por uma mímica

coletiva ou contar com objetos cenográficos e adereços. O grupo deve conceber essa ação de maneira criativa, expressando a brutalidade de uma ação de despejo, destruindo as casas de tantas famílias.

Roteiro de ações

1. Costela está cantando uma música sozinho, solitário, até ser interrompido por Buchada.

2. Costela e Buchada se cumprimentam com uma coreografia.

3. Buchada conta para Costela que vai se casar, precisa de ajuda para puxar energia do poste para iluminar a festa, que vai acontecer no campão do bairro. Enquanto

Bloco 4: grupo 4

Cena 7 – Crescer e empreender

A cena começa com a paródia de uma marchinha de Carnaval, o que também é um expediente do teatro épico. A canção modificada produz estranhamento no público, fazendo a letra ganhar maior atenção da plateia. A paródia é um recurso que produz distanciamento.

A canção não precisa ser cantada apenas pelo apresentador. O grupo pode criar um coro de animadores que entra cantando, para depois o animador se destacar e dizer sua fala. Essa é uma possibilidade na encenação dessa e das demais cenas. Para que possam formular suas opções cênicas objetivamente, é importante que os estudantes debatam os conteúdos de cada cena, investigando seus significados e o que ela pode comunicar ao público. Isso gera um entendimento verticalizado, favorecendo boas soluções de cena.

Essa cena define um conjunto de adereços para os atores: as casas/caixas revestidas de cinzas, construindo referência a um tipo de arquitetura de muitos projetos habitacionais das políticas públicas de moradia, que são padronizadas, homogeneizadas, com centenas de casas exatamente iguais umas às outras: são edifícios monótonos e impessoais, que não raro aumentam a segregação nas cidades e podem se tornar instrumentos de controle social. Resolver cenicamente esses adereços é um desafio que pode suscitar criações diversas para cada grupo.

(Festa do casamento, os noivos entram e convidam o público para dançar. [...])

AUTORIDADE *(Interrompendo a festa)* – Atenção! Atenção! Todo mundo que recebeu a carta, vamos preencher direitinho e atenção ao pronunciamento. [...]

Cena 6

Favelados x autoridades

AUTORIDADE – Desocupem seus barracos! As máquinas vão começar a trabalhar. Não se preocupem, suas coisas irão para um depósito e as pessoas para um abrigo. Peguem apenas o necessário.

JÉSSICA – Eu falei, eu avisei que a gente tinha que se organizar e fazer alguma coisa.

D. VITÓRIA – Eles não podem me tirar daqui, eu moro aqui há mais de 40 anos.

JÉSSICA – É isso mesmo, d. Vitória!

AUTORIDADE – Desocupem os barracos. *(Som de sirene)* As máquinas vão começar o trabalho.

COSTELA – Pô, Buchada, você não falou que isso não ia acontecer? Que ia demorar muito?

BUCHADA – Pô, e bem no meio da minha festa! Mas não se preocupa, não, eu vi na TV que, quando eles fazem isso, eles dão umas casas pra gente que é maior legal...

D. VITÓRIA, COSTELA E JÉSSICA – Não fala besteira, Buchada!

AUTORIDADE – *(Cortando a cena.)* Saiam, desocupem seus barracos, as máquinas já vão começar o trabalho. Retirem as crianças.

D. VITÓRIA – Mas eles não podem me tirar daqui, gente... Eu moro aqui há mais de 40 anos...

AUTORIDADE – Sai fora, velha! *(Empurra dona Vitória para fora de cena)* As máquinas vão começar o trabalho. *(Som ruidoso. Sirene. Correria.)* Retirem as crianças! As máquinas vão começar o trabalho!

(A máquina é feita pelos atores; derrubada da favela.)

CORO – A vida é sempre mais forte do que qualquer arte.

ATRIZ – Nesse exato momento em que estamos aqui, representando a derrubada de uma favela, milhares e milhares de pessoas lutam por um teto!

[BLOCO 4: GRUPO 4]

Cena 7

Crescer e empreender

ANIMADOR *(cantando uma paródia de “Cachaça não é água”)*

Se você quer sua casa própria

Não fique aí parado, não

Traga todos os documentos

Pegue aqui a relação.

Se você quer sua casa própria

Não fique aí parado, não

Pegue todo o seu dinheiro

E pague aqui a inscrição

Olha o lançamento, olha o empreendimento! Meu barraco, minha dívida! Senhoras e senhores, dizem que Deus criou o mundo em seis dias e no sétimo descansou, isso não se deu com os conjuntos habitacionais, na verdade, foi um Deus nos acuda! (*Limpam a cena*)

ATOR 1 - O terreno era em área rural, para ficar mais barato para a prefeitura, para o estado...

ATOR 2 - Lá não tinha água, não tinha luz, não tinha nada.

ATRIZ 1 - Mas a Cohab disse: façam-se as casas!

ATRIZ 2 - E as casas foram feitas.

(Primeiro os atores entram cantando e carregando as casas/caixas cheias revestidas de cinzas; depois, as atrizes entram carregando as caixas/casas também revestidas de cinza, cantando. Na terceira vez que repetem o canto, todos, atores e atrizes.)

MÚSICA (*Paródia de "Se essa rua fosse minha"*)

Essa casa, essa casa vai ser minha,
Se eu pagar, se eu pagar a prestação
25, com mais 10 do acordo,
35 anos de espoliação!

ATRIZ 2 - As casas não tinham reboco, as ruas de barro, nem comércio tinha.

ATOR 1 - Mas nós fomos à luta! E conseguimos algumas melhorias...

ATOR 2 - Cinco anos para chegar a luz!

ATOR 1 - Sete anos para chegar a água!

ATOR 1 - Oito para chegar escola!

TODOS - Saúde não chegou nunca!

ATOR 1 - O tempo passou, a situação melhorou, mas ainda falta muito, muito...

MÚSICA (*Paródia de trecho de "A casa"*)

Era uma casa tão desejada / A casa própria, que emoção!
Tudo era cinza, tudo igualzinho / Cinza do teto até o chão! (2x)
Abro a janela, vejo o vizinho / Do outro lado, que confusão (2x)
Tudo era cinza, tudo igualzinho / Cinza do teto até o chão! (3x)

Cena 8

Minha vida numa caixa

(Apesar de estarem todos em cena, a entrada de cada personagem ocorre ao colocar o rosto em uma pequena janela, sustentada pelo(a) próprio(a) ator/atriz.)

BEBEL - Juraci! Juraci!

JURACI - Oi, Bebel!

BEBEL - Que vida, todo dia limpando a casa dos outros, chega no fim de semana ainda tenho que limpar a minha, né, Juraci?!

JURACI - Nem me fale!

A rubrica de apresentação da cena demanda soluções cênicas. Essa moldura de janela pode ser feita de maneira bem simples, recortando uma cartolina ou uma caixa de papelão, por exemplo. Se cada ator tiver seu adereço de moldura de janela, o jogo da cena se modifica inteiramente, engrandecendo suas possibilidades expressivas.

A cena oferece uma pergunta ao público antes da canção final. Reforce esse aspecto aos grupos, sugerindo que discutam possíveis respostas para o questionamento do texto antes de montar a cena. Isso permite que os estudantes tenham um posicionamento crítico diante do texto teatral que estão encenando.

Canto final

O canto final, assim como o primeiro canto, pode ser dito como uma fala em coro, caso seja essa uma escolha relevante dentro do universo expressivo da encenação.

Roteiro de ações

1. Um animador de festas lança o empreendimento imobiliário “Meu barraco, minha dívida”. Canta uma canção e oferece barraco a todos, com juros a perder de vista.
2. Os atores narram ao público as dificuldades de quando as casas da Cohab foram construídas no bairro, sobre como tiveram de lutar para conquistar o mínimo de dignidade, como iluminação, água, escola... A situação melhorou, mas ainda falta muito.
3. Enquanto cantam uma paródia da música “A casa”, cada personagem coloca o rosto em uma pequena janela sustentada pelo próprio ator/atriz, representando o minúsculo lugar de mundo que coube a cada pessoa morar.
4. Bebel e Juraci conversam por suas janelas, reclamam da vida. Abel aparece, pessimista, dizendo que aquele lugar não tem jeito.
5. Cida aparece de surpresa, dizendo que Auxiliadora conseguiu marcar uma reunião na prefeitura para falar do posto de saúde.
6. Abel, Bebel e Juraci desconfiam da boa vontade de Auxiliadora. Cida discorda deles, dizendo que Auxiliadora chama todo mundo para a reunião e ninguém aparece nunca. Aproveitando o assunto, Cida pergunta quem vai à próxima reunião dos moradores. Juraci, Bebel e Abel inventam cada um uma desculpa e vão embora, fechando suas janelinhas.
7. Cida expressa seu inconformismo com a desorganização do povo, apesar de sua condição.
8. Todos cantam a canção de encerramento, falando da força do povo.

BEBEL – E a condução, que está cada vez mais difícil? Você acredita que tiraram a linha que vinha direto pra cá? Agora temos que fazer baldeação. É isso que dá morar longe. Ninguém liga pra gente! Político só aparece aqui em época de eleição e olhe lá, né, Juraci?

JURACI – Nem me fale!

ABEL (*Aparecendo na janela*) – Compadre Juraci, comadre Bebel... Esse lugar tem jeito não... Não vai mudar, não... Quem quiser que as coisas melhorem, meu conselho é que se mude.

BEBEL – Eu não mudo daqui, não... Eu gosto, mesmo com tudo isso que falta... Fazer o quê, né, Juraci?

JURACI – Nem me fale.

CIDA (*Aparecendo na janela, mas em meio ao público*) – Gente! Não é que ela conseguiu de novo!

BEBEL – Conseguiu o quê?

ABEL – Quem?

JURACI – Conta.

CIDA – A Auxiliadora, ela conseguiu marcar uma reunião na prefeitura, pra gente falar do nosso posto de saúde...

BEBEL – Não sei onde ela arranja tempo para ficar correndo atrás dessas coisas...

ABEL – Eu também não sei. Ela trabalha que nem a gente, volta cansada que nem a gente... Onde ela arranja tempo pra isso?

BEBEL – A intenção é boa, mas alguma coisa me diz que ela quer mesmo é se aparecer!... Daqui a pouco se candidata a vereadora... Melhor: eu acho que ela tem é um cacho lá na prefeitura, assim até eu, né Juraci?

JURACI – Nem me fale!

CIDA – Olha o veneno! Isso é despeito de vocês! Ela sempre chama todo mundo pra participar das reuniões, mas na hora H, aparecem dois ou três gatos pingados. Inclusive, ela quer saber quem vai na reunião pra falar do nosso posto de saúde?

BEBEL – Ah! eu até gostaria de ir, mas eu não tenho tempo, tenho muita coisa pra fazer, vou fazer o jantar, né, Juraci? (*Entra. Retira a janela do rosto e fica parada*).

JURACI – Nem me fale! (*Entra. Mesma ação*).

ABEL – O tempo que me sobra eu uso pra descansar. Inclusive, eu vou ver se descanso mais um pouco, que a semana promete. (*Entra. Repete ação*).

CIDA – Tempo a gente faz, basta querer! (*Retira a janela*).

ATRIZ/CIDA – O povo, apesar de estar mais junto, um em cima do outro, anda se mobilizando pouco, será que o povo está acomodado?

TODOS – Será?

(*Canto final*)

ATRIZ/CIDA – Se o povo soubesse o valor que ele tem.

TODOS – Não aguentava desaforo de ninguém!

(*Todos repetem diversas vezes.*)

Se o povo soubesse o valor que ele tem

Não aguentava desaforo de ninguém!

Se o povo soubesse o valor que ele tem

Não aguentava desaforo de ninguém!

TEIXEIRA, Adailton Alves (org.). *Buraco d’Oráculo: 15 anos de história – Para muito Ser TÃO Ser muito mais cuscuz*. São Paulo: Grafnorte, 2013. p. 107-110.

Explore também

Introdução – A arte e a ancestralidade

Livros

FREITAS, Tino. *Manifestações culturais do Brasil*. Rio de Janeiro: Querer, 2022.

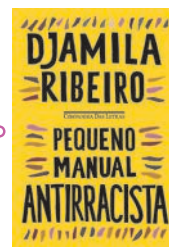
As festas, as celebrações e os saberes transmitidos de geração em geração marcam a vida social e artística de um país. Essa caixa reúne dois livros que apresentam cinquenta desses bens brasileiros, registrados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) nos últimos vinte anos. O livro traz uma caderneta de atividades e um mapa do Brasil destacando os bens relatados no livro.

RIBEIRO, Djamilia. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Nesse pequeno manual, a filósofa e ativista Djamilia Ribeiro trata de temas, como negritude, branquitude, violência racial, cultura, desejos e afetos. Em onze capítulos curtos, ela apresenta conceitos e reflexões para aqueles que querem aprofundar sua percepção sobre discriminações racistas estruturais e assumir a responsabilidade pela transformação do estado das coisas.



Reprodução/Editora
Querer Edições



Reprodução/Editora
Companhia das Letras

Capítulo 1 – Narrativas visuais

Filme

Saul Steinberg: *as aventuras da linha*. Direção: Alexandre Wahrhaftig. Brasil, 2011 (14 min).

O documentário mostra os desenhos do cartunista e ilustrador estadunidense Saul Steinberg (1914-1999) intercalados com entrevistas de cartunistas brasileiros, como Jaguar e Ziraldo. Produzido para a mostra "Saul Steinberg: as aventuras da linha", exibida no Instituto Moreira Salles (RJ) e na Pinacoteca do Estado de São Paulo, em 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h-1qtAHCPMQ>. Acesso em: 30 maio 2022.



Reprodução/IMS-RJ/
Pinacoteca de São Paulo

Livros

MCCARTHY, Helen. *A arte de Osamu Tezuka: deus do mangá*. São Paulo: Mythos, 2013.

O livro conta a história da vida e obra de Tezuka e apresenta páginas de quadrinhos, capas, esboços de personagens, como Astro Boy, A Fênix, Kimba, Black Jack.

WAPICHANA, Cristiano. *O cão e o curumim*. São Paulo: Melhoramentos, 2018.

Nesse livro, o escritor indígena conta uma história presente em suas memórias e resgata as tradições de seu povo, apresentando ao leitor a amorosa e respeitosa relação com seus familiares, com a natureza e com os animais.



Reprodução/Editora Mythos



Reprodução/Editora
Melhoramentos

Capítulo 2 – Patrimônio cultural

Museu

Museus Orgânicos do Cariri, no Ceará.

O projeto "Museus Orgânicos", uma parceria do Sesc com a Fundação Casa Grande, transformou as casas dos mestres da região do Cariri (CE) em lugares de memória afetiva com possibilidade de visitação e movimento do turismo local. Para saber mais sobre os oito museus que existem na região, visite o site. Disponível em: <https://www.sesc-ce.com.br/museusorganicos/>. Acesso em: 30 maio 2022.



Reprodução/
SESC-CE/
MUSEUS
ORGANICOS

Livro

ALMEIDA, Joaquim de; ALMEIDA, Thereza. *José Moçambique e a capoeira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

O livro conta a história de José Moçambique e apresenta a origem, a evolução e os fundamentos da capoeira, expressão da cultura do povo africano.



Reprodução/Editora
Companhia
das Letras

Filme

Caverna dos sonhos esquecidos. Direção: Werner Herzog. França/Estados Unidos/Reino Unido/Canadá/Alemanha, 2010 (90 min).

O documentário, realizado em 3-D, apresenta o interior da caverna Chauvet, no sul da França, onde foram descobertas, em 1994, centenas de pinturas pré-históricas com mais de 30 mil anos. O diretor revela as pinturas rupestres, preservadas e estudadas por cientistas. *Trailer* do filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dG-4xHHBReC>. Acesso em: 30 maio 2022.



Reprodução/Ministère de la Culture de la
République Française/Zeta Filmes

Capítulo 3 – Diálogo com o passado

Filmes

Tropicália. Direção: Marcelo Machado. Brasil, 2012 (87 min).

O documentário traz imagens do fim dos anos 1960, formando um painel histórico do que ocorria no país na época da tropicália. Nesse filme, acrescentam-se depoimentos recentes dos artistas que participaram do movimento.

Por onde anda Makunaima? Direção: Rodrigo Séllos. Brasil, 2020 (84 min).

O filme faz um resgate histórico e cultural do personagem eternizado na obra de Mário de Andrade. A pesquisa parte do mito de origem da triplíce fronteira Brasil-Venezuela-Guiana.

Site

Ciclo22. Disponível em: <https://ciclo22.usp.br/>. Acesso em: 30 maio 2022.

Projeto da Universidade de São Paulo que reúne iniciativas com o objetivo de tratar criticamente o bicentenário da Independência do Brasil, o centenário da Semana de Arte Moderna e o movimento modernista no Brasil. Além disso, propõe refletir sobre o tempo presente para pensar o Brasil nos próximos cem anos.

Vídeo

Antropofagia e Tropicália. Academia Brasileira de Letras, 2022 (56 min).

Palestra de Gilberto Gil no ciclo de palestras em homenagem ao centenário da Semana de Arte Moderna. O compositor faz uma análise de seu papel no movimento tropicalista e celebra as influências de Luiz Gonzaga, Caymmi, as cantoras da Rádio Nacional, entre outros ícones da cultura nacional. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fdWFmIQs7V4&t=7s>. Acesso em: 30 maio 2022.



Reprodução/Imagem Filmes/
BossaNova Filmes



Reprodução/Patô Filmes e
Boulevard Filmes

Capítulo 4 – Performance

Filme

Itamogi e as congadas. Direção: Marcelo Ribeiro, 2013 (60 min).

O documentário apresenta a cidade de Itamogi (MG), depoimentos e imagens da congada. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8FvQ0_IWShU. Acesso em: 30 maio 2022.

Marcelo Ribeiro/Rib Art Produções



Capítulo 5 – Ancestralidade em cena

Livros

RODRIGUES, Janine. *Nuang: caminhos da liberdade*. São Paulo: Piraporiando, 2017.

Nuang é uma garota alegre e talentosa do povo Uthando, conhecido por sua sabedoria, honra e beleza preta. No dia do aniversário de Nuang, no momento em que se tornaria uma líder Uthando, um terrível acontecimento acomete seu povo. Nuang e seu povo, através da união e da força da memória, tentarão reconquistar a liberdade. O livro inclui também um encarte de atividades, propondo um mergulho no universo da narrativa.

MUNDURUKU, Daniel. *Histórias de índio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

O livro é dividido em duas partes. Na primeira, há um conto da cultura Munduruku sobre um menino que passa pelos ensinamentos para tornar-se um pajé, aprendendo sobre a importância de sonhar. Na segunda parte, o autor conta suas experiências no “mundo dos brancos”, com muito bom humor, além de comentar a situação dos povos indígenas no Brasil. O livro inclui desenhos de crianças indígenas e fotos de aldeias Munduruku.



Reprodução/Editora Piraporiando



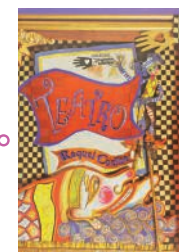
Reprodução/Companhia das Letrinhas

Capítulo 6 – Encenação teatral

Livro

COELHO, Raquel. *Teatro*. Belo Horizonte: Formato, 2019. (Coleção No Caminho das Artes).

O livro traz uma breve história do teatro, falando sobre sua manifestação artística em diversas culturas, além do teatro de bonecos e do teatro contemporâneo. Cada um dos temas é ilustrado com pequenos cenários criados pela própria autora.



Reprodução/Editora Formato

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

BASUALDO, Carlos. (org.). *Tropicália: uma revolução na cultura brasileira (1967-1972)*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Em 2007, foi realizada uma exposição para celebrar o movimento tropicalista, que marcou a cultura brasileira entre os anos 1967 e 1972. No catálogo, foram publicados textos da época e atuais e reunida a documentação sobre obras, *shows*, filmes, peças, artistas, músicos, poetas, cineastas e atores que participaram do movimento.

MUNDURUKU, Daniel; TERENA, Naine. *Véxoa: nós sabemos*. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2020.

Esse catálogo reúne os textos de Daniel Munduruku e os trabalhos de vinte e quatro artistas e coletivos indígenas de diversas regiões do Brasil, que foram mostrados na exposição "Véxoa: nós sabemos". A exposição marcou a presença e a originalidade dos saberes, das cosmologias e da arte da cultura indígena na cena do Brasil contemporâneo.

PEDROSA, Adriano; TOLEDO, Tomás. (org.). *Histórias afro-atlânticas*. São Paulo: Masp/Instituto Tomie Ohtake, 2018.

Esse catálogo apresenta parte das obras que figuraram na exposição "Histórias afro-atlânticas", realizada pelo Masp e pelo Instituto Tomie Ohtake em 2018 e que teve como curadores Adriano Pedrosa, Ayrson Heráclito, Hélio Menezes, Lília Moritz Schwarcz e Tomás Toledo. A exposição reuniu uma grande seleção de obras relacionadas ao fluxo das populações africanas que ocorreram ao longo de cinco séculos entre África, Américas, Caribe e Europa.

MÚSICA

MOTTA, Nelson. *Noites tropicais: solos, improvisos e memórias musicais*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

O livro registra histórias da música brasileira a partir de memórias afetivas do autor, combinando a narrativa histórica com a autobiografia. De maneira informal, reproduz um bate-papo e traça um ótimo panorama do desenvolvimento da música popular no Brasil desde a bossa nova até os anos 2000, abrangendo os fenômenos dos festivais e da Tropicália.

STROETER, Guga; MORI, Elisa. (ed.). *Uma árvore da música brasileira*. São Paulo: Edições Sesc, 2020.

O livro reúne uma série de ensaios e artigos que compõem um registro de testemunhos de artistas, pesquisadores e produtores musicais, a partir de suas vivências em cada uma das expressões musicais. São contempladas as expressões musicais, como modinha, lundu, choro, samba, baião, bossa nova, Jovem Guarda, Tropicália, Clube da Esquina, manguebeat, caipira e sertanejo.

TEATRO

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

Com descrições detalhadas e didáticas, esse livro fornece uma compilação de dezenas de técnicas e jogos teatrais da metodologia do Teatro do Oprimido, desenvolvido por Augusto Boal em sua trajetória como teatrista e educador.

RATTO, Gianni. *Antitratado de cenografia*. São Paulo: Senac, 1999.

Abrangendo aspectos históricos e estéticos do espaço cênico, esse livro fornece uma introdução ao mundo mágico e traiçoeiro da cenografia, escrito pelo importante cenógrafo e diretor teatral Gianni Ratto.

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

Com o intuito de apoiar o trabalho de educadores e estudantes, esse livro traz um repertório de jogos teatrais para serem realizados em sala de aula, com descrições didáticas e exemplos de como conduzir cada dinâmica.

DANÇA

ALICE, Tania. *Manual para performers e não performers: 21 ações artísticas para produzir felicidade*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2020.

Com linguagem simples e didática, a pesquisadora e *performer* francesa apresenta ideias e caminhos para a realização de ações e *performances* em que arte e vida cotidiana se misturam.

GOLDBERG, RoseLee. *A arte da performance: do futurismo ao presente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Essa obra traça um panorama histórico da arte da *performance* desde as vanguardas artísticas até a atualidade.

ARTES INTEGRADAS

CANCLINI, Néstor García. *A sociedade sem relato: antropologia e estética da iminência*. São Paulo: Edusp, 2012.

Nesse livro, o autor questiona as condições de produção da arte atualmente, os meios de compreendê-la e nossas práticas.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 1997.

O antropólogo Néstor Canclini analisa a cultura nos países da América Latina a partir da complexidade do encontro das culturas indígenas e afro-descendentes com a modernidade, que ainda se expande em alguns territórios. O antropólogo analisa o fenômeno da hibridação cultural pensando o intenso diálogo entre a cultura erudita, a popular e a de massas e sua inserção no cenário mundial a partir da interculturalidade.

Faixas de áudio e vídeo

INTRODUÇÃO

▶▶ Faixa 1 – p. 13

Batuque na cozinha

Não moro em casa de cômodo
Não é por ter medo, não
Na cozinha muita gente sempre dá em alteração

Batuque na cozinha
Sinhá não quer
Por causa do batuque
Eu queimei o pé
Batuque na cozinha
Sinhá não quer
Por causa do batuque
Eu queimei o pé

Refrão

Então não bula na cumbuca
Não me espante o rato
Se o branco tem ciúme
Que dirá o mulato

Eu fui na cozinha
Pra ver uma cebola
E o branco com ciúme
De uma tal crioula

Deixei a cebola, peguei na batata
E o branco com ciúme de uma tal mulata
Peguei o balaio pra medir a farinha
E o branco com ciúme de uma tal branquinha

Então não bula na cumbuca
Não me espante o rato
Se o branco tem ciúme
Que dirá o mulato

REFRÃO

Eu voltei na cozinha pra tomar um café
E o malandro tá com o olho na minha mulher
Mas comigo eu apelei pra desarmonia
E fomos direto pra delegacia
Seu comissário foi dizendo com altivez
É da casa de cômodos da tal Inês?
Revistem os dois, botem no xadrez
Malandro comigo não tem vez

REFRÃO

Mas seu comissário
Eu estou com a razão
Eu não moro na casa de arrumação
Eu fui apanhar o meu violão
Que estava empenhado com Salomão
Eu pago a fiança com satisfação
Mas não me bota no xadrez
Com esse malandrão
Que faltou com respeito a um cidadão
Que é Paraíba do Norte, Maranhão.

CAPÍTULO 2

Faixa 2 – p. 43

Podcast Muitos sambas

[LOCUÇÃO] O samba de roda foi reconhecido pela Unesco como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade em 2005. No entanto, o samba de roda é uma modalidade de samba. Esse gênero musical possui diversas variações, como o samba de breque, samba de partido alto e samba-enredo. Gêneros musicais mais recentes também nasceram do samba, como a bossa nova e o pagode.

Cada uma dessas modalidades possui características próprias: andamento, ritmo, forma e instrumentação. O samba-enredo, por exemplo, é muito difundido no Carnaval e nos desfiles das escolas de samba.

A letra e a melodia são criadas a partir de um tema escolhido para o enredo da agremiação, que é desenvolvido durante o desfile. Acompanhado de violão e cavaquinho, o cantor principal, também chamado de puxador, apresenta o samba-enredo com a bateria da escola de samba formada por instrumentos de percussão, como agogô, caixa, repique, surdo e tamborim.

[Entra som da bateria de escola de samba.]

[LOCUÇÃO] O pandeiro é um instrumento bastante associado ao samba. Na década de 1960, as baterias mantinham naipes de pandeiro, mas, com o passar do tempo, ele se tornou um instrumento mais presente em outras modalidades. Embora utilizado na música de vários povos e países, no Brasil, o pandeiro é percutido de um modo muito especial.

[Entra som de pandeiro tocando.]

[LOCUÇÃO] Na execução informal do samba, é comum o uso de instrumentos improvisados, como caixa de fósforos, garrafa e copo. Alguns desses objetos, com o passar do tempo, foram integrados ao samba. É o caso do prato e da faca

[Entra som de prato e faca.]

[LOCUÇÃO] e da caixa de fósforos.

[Entra som de caixa de fósforos sobre o prato e a faca.]

[LOCUÇÃO] Como podemos perceber, ao falarmos de samba, falamos de muitos sambas e suas mais diversas características e contextos. Assim, esse gênero musical que representa a cultura brasileira, até mesmo fora do país, é dinâmico e está sempre interagindo com seu tempo e local.

[Entra som de pandeiro e, em seguida, prato e faca e caixa de fósforos pra finalizar.]

►► Faixa 3 – p. 43

Mandingueiro carimbamba

lê sou mandingueiro carimbamba
Me chamam de feiticeiro
Benzedor e rezadeira
Yo soy brujo, soy abuela
Só trato com folha verde [BIS]
Rapé e flor de aroeira
Ouve o som dessa maraca [BIS]
A minha flauta de uruá
Vem bater teu pé no chão
Sou medicina verdadeira
Ai, meu Deus, sou a mata curandeira, camaradinho...

lê aguinderréis
lêêêê aguinderréis, camará
lê que vai fazer
lêêêê que vai fazer, camará
Com gravatá

lêêêê o gravatá, camará
O pau-brasil
lêêêê o pau-brasil, camará
Jequitibá
lêêêê jequitibá, camará
Mandacaru
lêêêê mandacaru, camará
lê jacarandá
lêêêê jacarandá, camará
A seringueira
lêêêê a seringueira, camará
A volta do mundo
lêêêê volta do mundo, camará
Que o mundo deu
lêêêê que o mundo deu, camará
Que o mundo dá
lêêêê que o mundo dá, camará

CAPÍTULO 3

►► Faixa 4 – p. 72

Tropicália

Quando Pero Vaz de Caminha
descobriu que as terras brasileiras
eram férteis e verdejantes,
escreveu uma carta ao rei:
-- Tudo que nela se planta,
tudo cresce e floresce.
E o Gauss da época gravou.

Sobre a cabeça, os aviões
Sob os meus pés, os caminhões
Aponta contra os chapadões
Meu nariz

Eu organizo o movimento
Eu oriento o Carnaval
Eu inauguro o monumento
No Planalto Central do país

Viva a bossa, sa, sa
Viva a palhoça, ça, ça, ça, ça
Viva a bossa, sa, sa
Viva a palhoça, ça, ça, ça, ça

O monumento
É de papel crepom e prata

Os olhos verdes da mulata
A cabeleira esconde
Atrás da verde mata
O luar do Sertão

O monumento não tem porta
A entrada é uma rua antiga
Estreita e torta
E no joelho uma criança
Sorridente, feia e morta
Estende a mão

Viva a mata, tá, tá
Viva a mulata, tá, tá, tá, tá
Viva a mata, tá, tá
Viva a mulata, tá, tá, tá, tá

No pátio interno há uma piscina
Com água azul de Amaralina
Coqueiro, brisa e fala nordestina
E faróis

Na mão direita tem uma roseira
Autenticando eterna primavera
E no jardim os urubus passeiam
A tarde inteira entre os girassóis

Viva Maria, ia, ia
Viva a Bahia, ia, ia, ia, ia
Viva Maria, ia, ia
Viva a Bahia, ia, ia, ia, ia

No pulso esquerdo o banguê-banguê
Em suas veias corre

Muito pouco sangue
Mas seu coração
Balança um samba de tamborim

Emite acordes dissonantes
Pelos cinco mil alto-falantes
Senhoras e senhores
Ele põe os olhos grandes
Sobre mim

Viva Iracema, ma, ma
Viva Ipanema, ma, ma, ma, ma
Viva Iracema, ma, ma
Viva Ipanema, ma, ma, ma, ma

Domingo é o fino da bossa
Segunda-feira está na fossa
Terça-feira vai à roça
Porém

O monumento é bem moderno
Não disse nada do modelo
Do meu terno
Que tudo mais vá pro inferno, meu bem

Que tudo mais vá pro inferno, meu bem

Viva a banda, da, da
Carmem Miranda, da, da, da, da
Viva a banda, da, da
Carmem Miranda, da, da, da, da
Viva a banda, da, da
Carmem Miranda, da, da, da, da

▶▶ Faixa 5 – p. 73

Pipoca moderna

(Música instrumental)

▶▶ Faixa 6 – p. 75

Divino, maravilhoso

Atenção, ao dobrar uma esquina

Uma alegria, atenção menina

Você vem?

Quantos anos você tem?

Atenção, precisa ter olhos firmes

Pra este sol, para esta escuridão

Atenção

Tudo é perigoso

Tudo é divino, maravilhoso

Atenção para o refrão

É preciso estar atento e forte

Não temos tempo de temer a morte

É preciso estar atento e forte

Não temos tempo de temer a morte

Refrão

Atenção para a estrofe e pro refrão

Pro palavrão, para a palavra de ordem

Atenção para o samba exaltação

Atenção

Tudo é perigoso

Tudo é divino, maravilhoso

Atenção para o refrão

REFRÃO

Atenção para as janelas no alto

Atenção ao pisar o asfalto, o mangue

Atenção para o sangue sobre o chão

REFRÃO

Atenção

Tudo é perigoso

Tudo é divino, maravilhoso

Atenção para o refrão

REFRÃO [Repete 4 vezes]

CAPÍTULO 5

▶ Vídeo 1 – p. 112

Contextualização do teatro na Grécia antiga

(Vídeo legendado)

▶ Vídeo 2 – p. 119

Jogos teatrais: Coro cênico

(Jogo teatral legendado)

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!

Que nossa braveza
Dure por milhares e milhares de anos,
Até que o pedregulho se torne
Uma grandiosa montanha!

Forçados a usar sua língua,
Vestir sua gramática,
Enquanto nos despiam
De nossa cultura, de nosso "EU"!

E que os musgos para cobri-la façam seu melhor,
Onde, dos mares do Leste,
as vastas florestas
Se estendem, nosso sangue e suor!

Mas nenhum de teus filhos
Fugiu à luta.
Seus peitos e braços,
Foram o escudo do Brasil!

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!

E de um povo antes aprisionado
E feito de escravo,
Nasceu a terra da liberdade,
O lar dos bravos.

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: 978-65-5763-240-6



9 786557 632406



0032P24060009MP