

ARARIBÁ conecta

ARTE

MANUAL DO PROFESSOR

Organizadora Editora Moderna
Obra coletiva concebida, desenvolvida
e produzida pela Editora Moderna

Editora
Flávia

Co

6º
ano

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA A AVALIAÇÃO.
PNLD 2024 - Objeto 1
Código da coleção:
0011 P24 01 00 200 060



MODERNA



MODERNA



ARARIBÁ conecta

ARTE

MANUAL DO PROFESSOR

6 ^o
ano

Organizadora: Editora Moderna

Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

Editora responsável: Flávia Delalibera Iossi

Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade Santa Marcelina (SP). Atuou como professora de Ensino Fundamental na rede estadual de São Paulo. Editora.

Componente curricular: ARTE

1ª edição

São Paulo, 2022



MODERNA

Elaboração dos originais:

Flávia Delalibera Iossi

Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade Santa Marcelina (SP). Atuou como professora de Ensino Fundamental na rede estadual de São Paulo. Editora.

Filipe Brancalhão Alves de Moraes

Licenciado em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas, e mestre em Artes (área de concentração: Pedagogia do Teatro) pela Universidade de São Paulo. Professor e ator.

Silvia Cordeiro Nassif

Bacharela em Música e doutora em Educação (área: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte) pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Professora do Departamento de Música da Universidade Estadual de Campinas (SP). Pesquisadora.

Rafael Kashima

Bacharel em Música pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Licenciado em Artes – Música pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Mestre em Música (área: Fundamentos Teóricos) pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Pesquisador e professor de Música.

Alexandra Contocani

Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Arte-educadora.

Verônica Veloso

Licenciada em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas, pela Universidade de São Paulo. Mestre e doutora em Artes (área de concentração: Pedagogia do Teatro) pela Universidade de São Paulo. Atuou como professora universitária e na formação de atores. Artista de teatro e *performer*.

Ana Patrícia Vasconcellos Sharp

Bacharela e licenciada em Dança e Movimento pela Universidade Anhembi Morumbi (SP). Professora e bailarina.

Marcelo Cabarrão Santos

Bacharel em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor e orientador de grupos teatrais.

Lucas Oliveira

Bacharel em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Bacharel e licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Mestre em Artes, área de arte e educação, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", na linha de pesquisa Arte e Educação. Pesquisador e mediador cultural. Professor.

Auana Diniz

Bacharela em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-graduada em Mediação em Arte, Cultura e Educação pela Universidade Estadual de Minas Gerais. Pesquisadora e arte-educadora.

Maria Emília Faganello

Bacharela em Artes Cênicas (habilitação em direção teatral) pela Universidade de São Paulo. Arte-educadora formada pelas Oficinas Culturais do Estado de São Paulo. Docente, atriz, diretora, parceirista de projetos culturais.

Organização dos objetos digitais: Olívia Maria Neto

Coordenação geral da produção: Maria do Carmo Fernandes Branco

Edição: Olívia Maria Neto

Edição de texto: Tatiana Pavanelli, Vanessa Valença de Moraes

Assistência editorial: Daniela Venerando, Denise de Almeida

Gerência de design e produção gráfica: Patrícia Costa

Coordenação de produção: Denis Torquato

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Aurélio Camilo, Vinícius Rossignol Felipe

Capa: Tatiane Porusselli e Daniela Cunha

Ilustração da capa: Matheus Costa

Coordenação de arte: Aderson Oliveira

Edição de arte: Renata Susana Rechberger

Editoração eletrônica: MRS Editorial

Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo

Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani

Revisão: Cesar G. Sacramento, Lilian Xavier, Sirlene Prignolato, Viviane Mendes

Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi

Pesquisa iconográfica: Tempo Composto, Vanessa Trindade

Suporte administrativo editorial: Flávia Bosqueiro

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela

Pithan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzinaro, Vânia Maia

Pré-impressão: Alexandre Petreca, Fabio Roldan, José Wagner Lima Braga,

Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Araribá conecta arte : 6º ano : manual do professor / organizadora Editora Moderna ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ; editora responsável Flávia Delalibera Iossi. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: Arte.
ISBN 978-85-16-13772-4

1. Arte (Ensino fundamental) I. Iossi, Flávia Delalibera.

22-113411

CDD-372.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Atendimento: Tel. (11) 3240-6966
www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

Capa ilustrada por Matheus Costa, de Florianópolis (SC), que mostra figuras de dois jovens tocando instrumentos de corda e de uma jovem lendo e interpretando diante de holofotes. O ensino de Arte proporciona aos estudantes a ampliação de seus modos de interagir com manifestações artísticas e culturais.

SUMÁRIO

ORIENTAÇÕES GERAIS	IV
• A coleção	IV
• Arte e educação	VI
• A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	VIII
• Abordagens no ensino das artes visuais	XIII
• A dança na escola	XV
• Música e educação: pressupostos teórico-metodológicos	XVII
• Uma abordagem para a experiência teatral	XIX
• A avaliação em Arte: estratégias de verificação da aprendizagem	XXI
• Propostas interdisciplinares	XXIV
• Atenção a possíveis riscos na realização das atividades ou ao tratar de temas potencialmente sensíveis para os estudantes	XXIV
• Culturas juvenis e projeto de vida	XXV
• Pensamento computacional e fundamentos éticos e científicos para a educação	XXV
• Planejamento e organização	XXVI
LEITURAS COMPLEMENTARES	XLII
Unidade 1	XLII
Unidade 2	XLII
Unidade 3	XLIV
Unidade 4	XLV
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS	XLVII
ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS	1

ORIENTAÇÕES GERAIS

A COLEÇÃO

A coleção apresenta uma proposta didática de desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores para o componente curricular Arte. Com base na estrutura da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e a partir das quatro unidades temáticas por ela contempladas – artes visuais, dança, música e teatro –, a coleção busca inspirar e orientar o trabalho do professor e oferecer experiências significativas para os estudantes ao longo de cada volume, estimulando a experimentação artística, a percepção, a sociabilidade, a empatia, a autonomia, a criatividade e o senso crítico.

Este Manual deve ser recebido tanto como uma base conceitual para orientar as aulas quanto como um convite a se apropriar dos conteúdos com confiança e sensibilidade. Cada professor deve sentir-se à vontade para adequar as propostas à realidade do contexto em que atua e para experimentar, criar e refletir com escuta e qualidade de presença em sua sala de aula.

Cada conteúdo foi desenvolvido com atenção aos aspectos expressivos e emocionais que tangenciam o aprendizado com as artes, com orientação para o registro, a sistematização de procedimentos de pesquisa em torno das artes, a reflexão crítica individual e coletiva, a escuta e o diálogo, a valorização das vivências e do repertório cultural dos estudantes e, finalmente, uma compreensão ampla da arte como produção cultural em intenso diálogo com o contexto histórico. Outros aspectos importantes no material são a orientação à ocupação dos espaços da escola e o diálogo com a comunidade do entorno.

Ao longo dos volumes, os conteúdos de cada unidade temática (ou linguagem artística) são trabalhados de modo a contemplar os códigos fundamentais da linguagem, a percepção de si e do meio e as conexões entre a arte e a vida social na atualidade.

► Cultura, diversidade e empatia

Cada volume da coleção apresenta um recorte amplo e diverso da arte e das manifestações culturais do Brasil e de outros países. Apresenta-se uma concepção multiculturalista da arte, isto é, a interpretação de que a arte é apenas mais um dos campos que compõem aquilo que denominamos **cultura**, ou seja, o conjunto dinâmico de hábitos, códigos e relações que definem ética e esteticamente os povos. Essa perspectiva não reduz a importância da arte ou deslegitima as suas disciplinas e seus saberes. Pelo contrário, aumenta o seu alcance, revelando a arte em sua trama de relações com a educação, a economia, a política, a história, a memória, as religiões, entre tantos outros campos.

Sob essa abordagem, a arte se desdobra em uma nova dimensão pedagógica. Além de um recurso de expressão, ela passa a ser também compreendida como uma ferramenta para ler o mundo e para nele atuar de modo interdisciplinar. Nessa **abordagem multiculturalista** da arte na educação, a escola pode ser entendida como uma **zona de contato** para os estudantes, que desenvol-

vem a sua autopercepção em meio aos diversos estímulos que a experimentação, a fruição e a crítica da arte e das manifestações da cultura possibilitam.

[...] a escola se insere como uma importante “zona de contato”, no sentido atribuído por Mary Louise Pratt (*apud* HALL, 2003, p. 31), pois envolve “a copresença espacial e temporal dos sujeitos anteriormente isolados por disjunções geográficas e históricas [...] cujas trajetórias agora se cruzam”. Podemos, então, nos perguntar: como as crianças provenientes de diferentes origens étnicas, religiosas e socioculturais dialogam nessa zona de contato específica [...]?¹

A noção de **diversidade** é fundamental para essa abordagem do ensino de Arte. Se a escola é uma zona de contato, é a diversidade artística e cultural apresentada aos estudantes que definirá o alcance e a complexidade das interpretações e reverberações da aprendizagem com a arte. Essa apresentação não pode prescindir de um olhar responsável e cuidadoso para o contexto de vida dos próprios estudantes, que têm suas especificidades em cada território.

O Brasil tem como marco da sua formação cultural e social a diversidade, mas também a diferença entre povos. Tudo isso se manifesta no imaginário cultural dos estudantes e no convívio entre todos os membros de uma comunidade escolar. Por isso, é importante construir cuidadosamente uma abordagem pedagógica com as artes que acolha as diferenças, com atenção às desigualdades e que celebre o diverso, de modo a agregar um componente ético e crítico à aprendizagem escolar com as artes e a ampliar a possibilidade de os estudantes pensarem a si com autorreconhecimento e autoestima, valorizando-se na relação com os seus pares e com o mundo.

Como resposta à articulação dos vários grupos sociais brasileiros historicamente desprivilegiados, como as populações negras e indígenas, surgiram nas últimas décadas legislações que visam à educação para as relações étnico-raciais, para os direitos humanos, para a abordagem das questões de gênero, diversidade sexual, religiosa e para a inclusão. Exemplo disso são as Leis nº 10 639/2003 e nº 11 645/2008, que inserem, respectivamente, as histórias e culturas das populações de matriz africana, indígenas e quilombolas no currículo, de modo transversal e com ênfase nos componentes Arte e História, ou mesmo os Temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, criados na década de 1990, que, passados aproximadamente 20 anos, foram atualizados para compor a BNCC. Todas essas transformações e representações fundamentam a elaboração da coleção.

Por isso, a coleção está repleta de exemplos da produção cultural de diferentes grupos sociais e de todas as regiões do Brasil. Em primeiro lugar, há exemplos do patrimônio cultural, das instituições culturais e de monumentos de várias regiões do país. Do mesmo modo, manifestações artísticas e literárias de diferentes épocas e das várias regiões são apresentadas. Expressões materiais e imateriais da cultura brasileira são

¹ HARTMANN, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 45-64, 2017. p. 50-51.

abordadas por diferentes vieses, desde o ponto de vista da linguagem até a relação histórica, econômica e social com os contextos de origem, a exemplo da capoeira, rodas de samba e de choro, escolas de samba e desfiles de Carnaval; festejos populares, concretismo paulista e neo-concretismo carioca; tropicalismo e bossa nova; tendências culturais urbanas, como o *rock* e as vertentes da cultura *hip-hop*, como o *break*, o *rap* e o grafite; o baiano, xote, xaxado e forró; o frevo de Pernambuco; o ritual *kuarup* que homenageia os mortos entre os povos do Alto Xingu, entre eles os Kamayurá, Kuikuro, Mehinako, Aweti e Nahukuá.

Outro tema de destaque é o protagonismo das mulheres na arte e na cultura, ora com atenção à produção de artistas mulheres em um espectro temático mais amplo em todas as linguagens, ora partindo de trabalhos que tematizam o gênero de modo mais objetivo, a exemplo das obras **Mulheres são heroínas**, do recorte da produção das mulheres na linguagem contemporânea do grafite e da ênfase na contribuição das mulheres para o Modernismo no Brasil. Entre as várias artistas destacadas, especialmente nas seções **Artista e obra** e também ao longo dos Temas, estão: Ananda Nahu (BA), Criola (MG), Djuena Tikuna (AM), Dorit Kolling (MT), Deborah Moreira (BA), Maria Auxiliadora (MG), Anita Malfatti (SP), Edith do Prato (BA), Mary Wigman (Alemanha), Rosana Paulino (SP), Elza Soares (RJ), Carolina Maria de Jesus (MG), Laura Virgínia (DF), Pina Bausch (Alemanha), Pitty (BA), Rita Lee (SP), Lygia Clark (MG), Roberta Carvalho (PA), Berna Reale (PA), Luciana Bortoletto (SP) e Julia Viana (SP).

A abordagem da arte em interface com os debates raciais, atenta à produção de artistas negras e negros e às heranças históricas, sociais e culturais de matriz africana, também está presente ao longo dos volumes. Em primeiro lugar, enfatiza-se o protagonismo negro na arte nas diferentes linguagens, com artistas como: Rosana Paulino (SP); Criola (SP) e Mauro Neri (SP); Lia de Itamaracá (PE); Milton Nascimento (MG), Elza Soares (RJ); Carolina Maria de Jesus (MG) e Machado de Assis (RJ). Além da abordagem sobre os artistas, há também uma revisão crítica sobre a questão racial na produção cultural e artística de diferentes momentos, como o áudio-guia da exposição “Histórias afro-atlânticas”, do Masp e do Instituto Tomie Ohtake. Soma-se a isso a abordagem em expressões culturais de matriz negra que já estão consolidadas ou que são recentes e marcadamente conectadas às culturas juvenis, como a capoeira, as rodas de samba, as batalhas de passinho e toda a cultura do *hip-hop*.

Por fim, a temática indígena está presente ao longo dos volumes, com diferentes abordagens, em convergência com as orientações da Lei nº 11 645/2008. Há forte presença da produção contemporânea de artistas indígenas nas diferentes linguagens, como Denilson Baniwa (etnia Baniwa) e Gustavo Caboco (etnia Wapichana), Olinda Yawar (etnias Tupinambá e Pataxó Hãhãhãe) e Djuena Tikuna (etnia Tikuna). Também são abordados recursos artísticos e expressivos presentes em muitas culturas indígenas, como os instrumentos percussivos, especialmente aqueles utilizados pelos Kayapó e os Ka’apor, assim como o uso de outros instrumentos, como as flautas, em ritos e cerimônias de diferentes etnias, como o *kuarup*, dos Kalapalo e outros povos do Xingu. O Museu das Marrecas Kariri representa a museologia social, tematizando a retomada da identidade indígena Kariri pelas novas gerações de Lavras da Mangabeira, no Ceará. Ademais, a temática indígena é trabalhada com viés crítico a partir de exemplos de espetáculos de diferentes grupos de dança, como **Kuarup ou a questão do índio**, do Ballet Stadium, que foi apresentado em 1977 como denúncia do genocídio indígena em

curso durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), e **Xapiri Xapiripê, lá onde a gente dançava sobre os espelhos**, da Cia. Oito Nova Dança, que homenageia o povo Yanomami.

► A organização da coleção

Cada livro da coleção está organizado em **quatro Unidades**, cada qual focada em uma linguagem artística contemplada pela BNCC – artes visuais, dança, música e teatro. Em cada uma delas, há orientações específicas que ajudam a criar conexões entre elas, além dos demais componentes e áreas do conhecimento. Estima-se que cada Unidade possa ser trabalhada ao longo de um bimestre, podendo ser parcial ou integralmente adaptada para corresponder às necessidades e interesses de cada professor e escola.

Cada Unidade é organizada em **seções**. Algumas delas são fixas, no começo e ao final de cada Unidade, e outras são itinerantes, ou seja, aparecem oportunamente. Essa estrutura visa a sistematizar e a orientar, de modo organizado, o desenvolvimento das várias competências gerais, da área de Linguagens e suas Tecnologias e de Arte, além das próprias habilidades das quatro linguagens artísticas e das artes integradas da BNCC.

Na seção **Abertura da Unidade**, há uma imagem artística e a indicação dos títulos dos diferentes Temas a serem trabalhados. Essa seção inicial visa a aquecer a imaginação e despertar o interesse dos estudantes para o que virá adiante, além de informar ao professor as competências e habilidades a serem trabalhadas ao longo da Unidade.

Na sequência, a seção **De olho na imagem** reproduz a imagem da Abertura da Unidade ou, ocasionalmente, outras imagens relacionadas. Essa seção indica o momento certo para uma **avaliação diagnóstica**, isto é, para o professor mapear os conhecimentos prévios, repertório cultural e as conexões que os estudantes fazem entre a linguagem artística a ser trabalhada e as próprias vivências. Ela também contribui para mapear e desenvolver as habilidades leitoras dos estudantes, considerando a imagem um modo de intertextualidade. Por meio da leitura de imagens, forma-se o olhar para a produção artística e cultural e estimulam-se a reflexão e o diálogo. O professor conta com várias sugestões de perguntas para fundamentar uma **leitura de imagem**.

A seção **Artista e obra** aparece logo depois da seção **De olho na imagem**, mas também de modo itinerante ao longo das Unidades. Ela aprofunda um exemplo de produção artística, com a atenção direcionada especificamente para o **processo de criação** de artistas ou coletivos. Na seção, o professor é orientado a mediar a leitura, de modo a estimular a percepção dos estudantes sobre os seus próprios processos criativos e experiências.

As Unidades estão organizadas em **Temas**, que atuam como organizadores do conteúdo. Cada Unidade tem, em média, três Temas, cada qual desenvolvendo um texto teórico específico, que é a base para as demais seções. Há várias seções que se desdobram do conteúdo trabalhado em cada Tema.

A seção **Foco na linguagem** reinsere ao longo da Unidade o exercício da leitura de imagem, com foco em elementos específicos de cada linguagem artística. A partir do olhar para as imagens trabalhadas em cada Tema, o professor encontra perguntas e orientações para aprofundar a percepção e a reflexão. Ela estimula os estudantes a identificar, demonstrar, relacionar, diferenciar, comparar e refletir sobre elementos das linguagens artísticas.

A seção **Experimentações** propõe práticas de criação, experimentação e pesquisa artística, individuais ou coletivas. Ela antecipa as experiências mais complexas que serão realizadas ao final de cada Unidade e afirma a importância e a centralidade da experiência e do fazer artístico no ensino de Arte, além de oferecer uma ótima oportunidade para uma **avaliação em processo**, com foco no desenvolvimento dos estudantes em relação às linguagens artísticas e conteúdos de cada Tema.

A seção **Entre textos e imagens** apresenta diferentes textualidades – entrevistas, roteiros, poemas e poemas visuais, quadrinhos, crítica de arte etc. – que contribuem para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes e que situam diferentes modos de documentar, teorizar e difundir conhecimento sobre as artes. A seção é acompanhada de **Questões** que orientam a aplicação didática dos conteúdos e em grande parte direcionada à interdisciplinaridade com o componente Língua Portuguesa.

A seção **Por dentro da arte** tem a função de aprofundar o conteúdo sobre a linguagem artística em questão, destacando elementos, procedimentos e instituições artísticas centrais para circulação da produção cultural em cada linguagem artística. É nessa seção que figurinos, cenários, museus, videoclipes, musicais e outros elementos importantes para uma ou mais linguagens da arte são trabalhados. É também a seção que concentra com maior ênfase as habilidades das **artes integradas**.

A seção **Arte e muito mais** propõe-se a ensinar procedimentos de pesquisa ou debates em sala de aula, com ênfase na interdisciplinaridade e na relação entre arte e vida social. Muitas propostas da seção orientam a criação de projetos temáticos entre diferentes componentes, como Arte, Língua Portuguesa, Geografia, História etc. É também nessa seção que se concentra a maior parte das propostas focadas nos **Temas contemporâneos transversais** da BNCC.

Muitas dessas seções, especialmente as que orientam uma prática artística, de pesquisa e de debate, dão ao professor a oportunidade orientada de fazer **avaliações em processo**, isto é, para verificar a apreensão dos conteúdos, a resposta crítica e reflexiva, os desdobramentos criativos e as dinâmicas individuais e coletivas de interação de aprendizagem.

Além dessas seções, há também os **Boxes de indicações (Para ler / Para assistir / Para ouvir / Para acessar / Para visitar)**, com conteúdos extras para aprofundar a abordagem de cada Tema, e o box **Glossário**, com a definição de palavras que podem suscitar alguma dificuldade na leitura por parte dos estudantes.

Ao final de cada Unidade, há duas seções fixas muito importantes para consolidar todo o percurso de aprendizagem realizado.

A seção **Pensar e fazer arte** propõe uma experiência mais longa e reflexiva de experimentação artística, às vezes focada em uma situação-problema da escola ou da comunidade do entorno. As proposições ocupam duas ou mais aulas. Trata-se de uma oportunidade de revisar sensivelmente os conteúdos trabalhados, criando oportunidades de autoexpressão, experimentação e reflexão crítica com base no fazer artístico. As propostas possibilitam um maior empenho reflexivo sobre o contexto de vida e o imaginário cultural dos estudantes. São também uma oportunidade de ocupar outros espaços da escola e de envolver a participação da comunidade escolar, interna e externa. Essa seção demarca o momento ideal para a **avaliação de resultado**, isto é, para o professor estabelecer dinâmicas reflexivas e avaliativas para retomar todo o percurso de aprendizagem da Unidade.

Por fim, a seção **Autoavaliação** apresenta uma síntese dos conteúdos trabalhados e uma série de questões, que estabelecem critérios de autopercepção, possibilitando aos estudantes não apenas identificarem o que aprenderam, mas se pensarem como protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Há também indicações de como o professor pode se autoavaliar a partir da escuta das percepções e reflexões dos estudantes.

Muitas dessas seções, especialmente **Experimentações** e **Pensar e fazer arte**, serão acompanhadas do ícone **Diário de bordo**, que sugere o uso de uma estratégia de registro e documentação dos processos de criação, pesquisa e dos debates instaurados em sala de aula, que poderão ser retomados ao final de cada Unidade como uma evidência de aprendizagem e um recurso para retomar os processos instituídos ao longo do trabalho de cada Unidade.

ARTE E EDUCAÇÃO

► Um breve histórico do ensino de Arte no Brasil

No Brasil, o ensino de Arte pode ser dividido em três momentos conceituais e didáticos: o **tradicional**, o **modernista** e o **contemporâneo** (ou pós-modernista).

A concepção tradicional iniciou-se com os primeiros processos informais implantados pelas missões religiosas, especialmente a jesuítica, e ganhou forma com a vinda da Missão Artística Francesa, em 1816, e a fundação da Academia Imperial de Belas Artes (Aiba), em 1824. Nesse modelo em que o ensino era concebido unicamente como técnica, o trabalho com as artes visuais, por exemplo, apoiava-se exclusivamente no ensino sistemático, principalmente do desenho geométrico e técnico. Por óbvio, esse recorte historiográfico ignora os modos tradicionais de produção estética e a transmissão de saberes entre os povos originários do território que convencionamos chamar “Brasil”, assumindo a colonização e as suas tecnologias como marco fundamental do que denominamos “arte” e naturalizando o apagamento dos saberes e modos de transmissão dos povos originários.

Com o início do Modernismo, em meados da década de 1920, houve uma ruptura com essa concepção tradicional, e o ensino de Arte passou a considerar o fazer artístico como base. Essa concepção teve sua melhor formulação a partir de 1948, com a fundação, no Rio de Janeiro, da Escolinha de Arte do Brasil, desencadeando o Movimento das Escolinhas de Arte em todo o país. Esse movimento, cujos conceitos e métodos foram fundamentados nas ideias de John Dewey (1859-1952), Herbert Read (1893-1968) e Viktor Lowenfeld (1903-1960), foi responsável pela valorização da espontaneidade, da livre expressão e da liberdade criadora no ensino de Arte, afastando-se, assim, dos preceitos tradicionais orientados para a técnica. Essa corrente alocava a noção de *experiência* no centro do debate da educação, do que decorria uma abordagem muito aberta às artes e ao ensino à percepção, expressão e enunciação que elas possibilitam.

No início da década de 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) distanciou o ensino de Arte da concepção modernista ao reduzir seu conteúdo ao desenvolvimento de práticas e procedimentos. Assim, ao designar os componentes do currículo, a LDBEN os classificou em duas modalidades: a das disciplinas que compunham as áreas do conhecimento, com objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação específicos, e a das “atividades educativas”, que abrangiam o ensino de atividades artísticas.

Assim, coube à disciplina então designada **Educação Artística** desempenhar o papel de coadjuvante no currículo escolar. Essa visão, hoje considerada equivocada, na década de 1980 quase acarretou a retirada do ensino de Arte do currículo escolar.

Diante dessa situação, professores – reunidos em torno do Movimento de Arte-educação na década de 1980 – organizaram-se para manter o ensino de Arte no currículo escolar. Graças a essa mobilização, a LDB, promulgada em 1996, garantiu a obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica e, ainda, reconheceu-a como área do conhecimento. Essa mudança marcou o início da concepção contemporânea, de acordo com a qual o ensino de Arte é componente fundamental da construção histórica, social e cultural dos seres humanos.

► A Arte e seu ensino no mundo contemporâneo

Como visto, o ensino de Arte cumpriu diferentes papéis ao longo da história do Brasil, ora estimulando uma educação tecnicista, ora privilegiando a expressão por meio do fazer artístico. Ademais, as grandes transformações do campo artístico e das linguagens também contribuíram para que nas últimas décadas se consolidasse uma relação mais próxima entre a arte e a educação, de modo que aquilo que se ensina e vivencia na escola não esteja tão alijado da produção cultural contemporânea. Esses vieses do ensino de Arte, no entanto, são confrontados com novos fenômenos tecnológicos, comunicacionais e perceptivos na virada para o século XXI.

Nas últimas décadas, o avanço tecnológico promoveu um espetacular e ainda não totalmente compreendido processo de democratização da imagem e da palavra. Esse processo proporcionou, mesmo às pessoas residentes nas localidades mais distantes, o acesso ao imenso universo simbólico produzido ao longo da história e nos dias atuais, em tempo real, o que torna a tarefa do ensino de Arte no Brasil muito mais complexa.

Com isso, amplia-se a responsabilidade do professor de Arte no desenvolvimento do olhar crítico dos estudantes para a produção cultural, ou seja, não só das obras artísticas, mas também das imagens e das produções de diversas linguagens que invadem o cotidiano, muitas vezes decorrentes de campanhas publicitárias. Isso amplia o leque de referências a serem trabalhadas com olhar crítico e apurado nas aulas de Arte, de modo a contemplar também o amplo espectro da **cultura visual** – internet, filmes, *games*, desenhos animados, propagandas, imagens das redes sociais, *memes* etc. –, tão presente no cotidiano e no imaginário dos estudantes de hoje em dia.

A **educação da cultura visual**, no entanto, não se restringe a produções de referências visuais ou audiovisuais; considera também **artefatos culturais** de outras naturezas, como os sonoros, por exemplo. E o ensino com essa perspectiva está associado à atenção, investigação e leitura crítica dos repertórios culturais dos estudantes e com eles, considerados como colaboradores ativos nesses processos de ensino e aprendizagem.

Outra dimensão central do ensino contemporâneo de Arte é o trabalho com o repertório cultural dos estudantes. Deve-se refletir sobre como as **culturas juvenis** têm suas formas de expressão, a relação que estabelecem com os territórios nos quais estão inseridas, seus símbolos, práticas, representações e o modo como os próprios estudantes as vivenciam ou colaboram para seus processos de transformação.

Na perspectiva da cultura visual o ensino de Arte não se restringe mais aos códigos herdados pela história da arte ou aos limites daquilo que é ou não considerado arte:

« Não se trata de impor formas de arte supostamente refinadas a outras que cremos não sê-lo. Trata-se, pelo contrário, de tomar o enriquecimento da capacidade sensível para viver esteticamente (e eticamente) no eixo da ação educacional. Não estou tentando, portanto, realizar um mero exercício de especialista entusiasta, mas afinar os últimos detalhes de uma ferramenta educacional para o desenvolvimento vital dos sujeitos, quer dizer, de um instrumento útil para melhorar a vida (AGUIRRE *in* MARTINS, 2009, p. 170).²

Esse questionamento da separação hierárquica entre a arte e outros âmbitos da vida amplia também sua capacidade de colaborar com os **projetos de vida** dos estudantes, como coloca Imanol Aguirre a partir da proposta de se considerar a ação educacional como uma **ferramenta educacional para o desenvolvimento vital dos sujeitos**. Na BNCC, o projeto de vida está associado ao desenvolvimento de habilidades que auxiliem os estudantes a questionar as diferentes violências físicas, econômicas e simbólicas que decorrem das desigualdades sociais, étnicas e de gênero e desenvolver habilidades que lhes possibilitem projetar suas vidas com consciência de si mesmos e da atuação social que têm. Nesse sentido, o ensino pode colaborar para o desenvolvimento de aspectos como a autopercepção, as habilidades socioemocionais e a capacidade de fazer escolhas, a partir de processos de criação individuais e coletivos, dos debates e das pesquisas, das referências artísticas trabalhadas, entre outros.

► O ensino de Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Para ensinar Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é importante levar em consideração as especificidades dessa fase da escolarização.

É necessário considerar os conhecimentos a respeito das linguagens artísticas que os estudantes construíram nas etapas anteriores da escolarização para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, os estudantes, em geral, já estudaram alguns dos elementos formais de obras artísticas das diferentes linguagens. Nessa nova etapa escolar, então, consolida-se o desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes na relação com as artes, fazendo da produção cultural um recurso importante para os estudantes se relacionarem com as intertextualidades – principalmente na articulação entre palavra e imagem. Por meio da relação com a arte, eles desenvolvem a imaginação, a escuta sensível, a capacidade de inferir sobre textos orais ou escritos e também a argumentação crítica. Eles, aos poucos, aprendem procedimentos para identificar, relacionar, comparar e analisar criticamente as diferentes manifestações do conhecimento, tornando-se gradativamente preparados para responder com autonomia e responsabilidade por seus interesses, desejos e escolhas.

Assim, trata-se de uma etapa da Educação Básica em que se torna mais importante valorizar a autonomia, o repertório e os saberes que os estudantes adquiriram nas experiências dentro e fora da escola. Cabe ao professor abrir espaço em suas aulas para que o repertório, os

² AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a Educação Artística. *In*: MARTINS, Raimundo; TORINHO, Irene (org.). **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009. p. 170.

interesses, os valores e as próprias manifestações culturais do contexto do qual os estudantes fazem parte sejam trabalhados, de modo que eles se sintam valorizados e produzam relações entre aquilo que já conhecem e os saberes historicamente construídos pela humanidade.

Dessa forma, a escola deve propiciar o tempo e o ambiente necessários para que eles encontrem significados para as suas descobertas e revelem suas aptidões. O professor deve incentivá-los e orientá-los na realização das atividades propostas, especialmente as práticas coletivas, por meio das quais eles descubrem os valores individuais e de seus pares.

É importante que os temas abordados em sala de aula estejam contextualizados historicamente. Assim, é fundamental amparar-se em uma visão multicultural e interdisciplinar, de modo a estimular o senso crítico e a criatividade dos estudantes, para formar sujeitos autônomos, solidários, justos, responsáveis, afetivos e éticos, prontos para o exercício pleno da cidadania e para a defesa da vida democrática.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

► Objetivos e princípios

A BNCC apresenta as aprendizagens essenciais articuladas às competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver no decorrer da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que conformam as três etapas da Educação Básica.

Lê-se no documento:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.³

A BNCC, assim, consolida um documento de referência para a formulação de currículos e de propostas pedagógicas convergentes com as necessidades e os interesses de cada território.

► A BNCC e os currículos

A BNCC não substitui os currículos. O documento estabelece as aprendizagens essenciais que cabem à Educação Básica no país, mas os caminhos para a realização dessa tarefa se encontram em uma construção dos currículos, trabalho que vai depender da realidade e das demandas de cada local. Por isso, tanto a BNCC quanto os currículos são ações que devem caminhar juntos para que a Educação Básica cumpra seu compromisso com a formação integral dos estudantes.

As diferentes redes de ensino e instituições escolares têm autonomia para desenvolver estratégias e metodologias didático-pedagógicas, selecionar diferentes recursos e material pedagógico e complementar os objetos de conhecimento estabelecidos na BNCC com conteúdos disciplinares e temas contemporâneos pertinentes a cada grupo de estudantes, considerando as necessidades, discus-

sões e decisões tomadas pelo conjunto da comunidade escolar. A BNCC é uma referência que se concretiza na ação de professores, membros da administração escolar, estudantes e comunidade envolvidos na construção dos currículos.

► Fundamentos pedagógicos da BNCC

A BNCC estabelece que os currículos tenham como foco o **desenvolvimento de habilidades e competências**, com a educação integral como marco estrutural. Tal concepção constitui o principal fundamento pedagógico da BNCC.

Em síntese, uma competência é a somatória de diferentes habilidades. Para desenvolver as **Competências gerais**, os estudantes mobilizam habilidades de diferentes áreas do saber, de modo articulado com as **atitudes e valores** que pautam os princípios éticos da educação na BNCC. As competências indicam a capacidade de interpretar e responder a problemas aplicáveis ao dia a dia e à vida social, de modo integrado e interdisciplinar, dividindo-se entre gerais e específicas.

Para desenvolver uma competência específica de área, os estudantes mobilizam habilidades próprias dos componentes curriculares daquela área do conhecimento. As **Competências específicas de Linguagens**, por exemplo, demandam a articulação entre habilidades dos componentes dessa área, como Arte e Língua Portuguesa ou Arte e Educação Física. Exemplo disso pode ser encontrado em todas as seções **Entre texto e imagens** da coleção, que apresentam diferentes textualidades para ampliar o conhecimento sobre arte e desenvolver as habilidades leitoras, fomentando a capacidade de inferir sobre textos, fazer análises críticas e criativas, produzir relações com as próprias vivências e mobilizar as linguagens como recurso de registro, reflexão e criação.

Por fim, as **Competências específicas de Arte** resultam da articulação entre habilidades do componente Arte, podendo envolver habilidades próprias de cada unidade temática (linguagem artística) – artes visuais, dança, música e teatro – e também das artes integradas. Conforme se evidenciará adiante, cada linguagem parte da produção cultural e artística para promover não apenas a experimentação, mas também a contextualização e a reflexão a partir da aprendizagem com a arte, o que se consolida, em meio à articulação entre as diferentes seções, como um modo de entrecruzar e somar as habilidades desenvolvidas.

As **habilidades** são aquelas que, somadas, consolidam uma competência. Elas estão, em geral, associadas a um verbo específico – identificar, reconhecer, pesquisar, explorar, experimentar, criar, analisar, dialogar etc. Cada habilidade corresponde a um **Objeto de conhecimento** específico. No caso do componente curricular Arte, esses objetos de conhecimento e habilidades não são sequenciais ou próprios para um ou outro ano de cada etapa escolar; são os mesmos para todo o Ensino Fundamental II. As habilidades são desenvolvidas por meio de práticas específicas. Cada seção do livro foca no desenvolvimento de um tipo específico de habilidade, como aquelas mais voltadas para a ampliação do repertório, para a experimentação artística, para o diálogo e a reflexão partilhada ou para a contextualização e o reconhecimento das relações entre a produção cultural e a vida social de modo mais amplo.

³ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p. 8.

A estrutura de trabalho em torno de competências e habilidades reflete o compromisso da BNCC com o desenvolvimento da educação integral. Somam-se a essa estrutura, então, as **atitudes e valores** que a BNCC incentiva, expressos na configuração de suas competências, mas também por meio do trabalho interdisciplinar com os **Temas contemporâneos transversais** e o fomento ao **pensamento crítico e criativo** embasado no método científico e na observação e sensibilidade ao entorno social do qual os estudantes fazem parte. Tal compromisso está explicitado na proposição de um processo educativo que proporcione o desenvolvimento global do estudante como sujeito de aprendizagem, o que significa considerar suas necessidades, suas possibilidades, seus interesses e suas vivências sociais. Essa concepção de educação integral “supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir”.⁴ Assim contextualizada, a aprendizagem ganha sentido, contribuindo para incentivar o estudante a assumir o **protagonismo** tanto em sua vida escolar quanto em sua atuação na sociedade da qual faz parte.

Como exemplo de articulação entre os elementos da BNCC, no 6º ano, os estudantes fazem uma pesquisa sobre diferentes representações do trabalho na arte brasileira, a partir das pinturas do artista Candido Portinari. Além de ser uma possibilidade de trabalho interdisciplinar entre os componentes Arte e História, os estudantes desenvolvem diferentes habilidades do currículo de Arte (EF69AR01, EF69AR06, EF69AR31, EF69AR33, EF69AR35), ligadas respectivamente aos objetos de conhecimento: contextos e práticas, processos de criação, matrizes estéticas e culturais e patrimônio cultural, de artes visuais e das artes integradas. Por meio das reflexões sobre a temática e da pesquisa e compartilhamento, os estudantes desenvolvem diferentes competências gerais (1, 2, 3 e 9), específicas de Linguagens (1, 2 e 3) e específicas de Arte (1, 3 e 5).

► As competências gerais da BNCC

A seguir, são listadas as dez competências gerais da Educação Básica. Vale observar que, tal como definidas no documento, elas entrelaçam conceitos, procedimentos, habilidades, atitudes e valores, expressando um entendimento da educação como a construção do conhecimento e da capacidade de aplicá-lo em ações que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva e sustentável.

Competências gerais da BNCC:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.⁵

A BNCC é considerada um instrumento fundamental para a redução das desigualdades educacionais que se observam no país. Por meio desse instrumento, espera-se promover a equidade e assegurar um patamar comum de qualidade educacional a crianças, jovens e adultos inseridos na Educação Básica.

► A área de Linguagens

Na BNCC, a área de Linguagens na etapa dos Anos Finais é composta dos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, e considera que as práticas sociais acontecem por meio de diferentes modos de comunicação. Pela linguagem verbal, corporal, visual, sonora e até mesmo digital, as pessoas se relacionam consigo e com os outros, construindo culturas e formas de organização social.

Na etapa dos Anos Finais, a proposta é que os estudantes ampliem suas possibilidades expressivas de manifestação por meio

4 BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p. 14.

5 BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p. 9.

das diferentes linguagens e também seus conhecimentos sobre elas, apropriando-se de suas especificidades para relacioná-las com o todo que compõem.

Em razão da maior capacidade de abstração dos estudantes nesse momento, um enfoque desejável é o aprofundamento de sua visão crítica sobre os conhecimentos específicos de cada componente da área em diálogo com o todo e com seus modos de ser e participar da vida social. Nessa etapa, os jovens podem elaborar, organizar e analisar fatos de maneira mais sistematizada para apresentar descobertas e conclusões de forma mais complexa.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.⁶

► A Arte na BNCC

A Arte é um campo do conhecimento humano sensível, cognitivo e comunicativo que envolve as práticas da criação, apreciação, compartilhamento e reflexão de suas formas. A experiência artística possibilita ao sujeito um modo abrangente e denso de olhar para si, para o outro e para o mundo, podendo favorecer o diálogo entre culturas distintas e o reconhecimento entre semelhanças e diferenças. A experiência artística é considerada uma prática social que possibilita aos estudantes que eles sejam protagonistas de seus processos de aprendizagens, atribuindo formas diversas aos seus modos de ser e habitar o mundo.

Desse modo, os processos de aprendizagem, que envolvem aspectos sensíveis, criativos e cognitivos, devem ser vistos como tão importantes quanto os produtos deles gerados, que, por sua vez, devem ser considerados parte dos processos.

No Ensino Fundamental, a Arte está organizada no estudo das especificidades das **artes visuais**, da **dança**, da **música** e do **teatro** – as quatro unidades temáticas da BNCC, que podemos também denominar **linguagens artísticas**. A BNCC sugere que essas linguagens sejam articuladas entre si, para gerar uma outra possibilidade de estudo, nomeada **artes integradas**.

Na apresentação do componente Arte, a BNCC propõe que os estudantes sejam considerados em seus contextos sociais e culturais, e que a aprendizagem artística articule seis **dimensões do conhecimento**, que, de forma indissociável e simultânea, perpassem os conhecimentos das artes visuais, da dança, da música e do teatro. São elas: criação; crítica; estesia; expressão; fruição e reflexão. A **criação** diz respeito ao exercício de uma atitude intencional e investigativa que possibilita ao estudante atribuir materialidade estética a sentimentos, ideias e desejos de forma individual e coletiva. A **crítica** auxilia os sujeitos a uma nova compreensão de mundo, articulando aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais. A **estesia** diz respeito à experiência sensível dos sujeitos em relação a si mesmos e ao espaço que ocupam considerando emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto. A **expressão** se refere à atitude de compartilhar criações e procedimentos artísticos. A **fruição** se refere à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais, para reconhecer sensações de prazer, deleite e até mesmo estranhamento. A **reflexão** se refere ao exercício de construir argumentos sobre as materialidades artísticas e os processos criativos, relacionando-os com aspectos sociais, filosóficos, políticos e culturais.

Os processos de aprendizagem das artes visuais, da dança, da música e do teatro devem considerar as seis dimensões do conhecimento citadas e contribuir para que os estudantes atribuam formas estéticas a pensamentos e sentimentos de maneira sensível, crítica e reflexiva e, ainda, para que habitem o mundo de forma que conheçam e valorizem suas culturas ao mesmo tempo que dialogam com culturas distintas de maneira ética e respeitosa. Assim, as aprendizagens nas artes visuais, na dança, na música e no teatro devem estar conectadas com as espacialidades, corporalidades, musicalidades e teatralidades presentes na vida dos jovens, além de dialogar com as manifestações culturais e produções artísticas presentes em seu entorno social e no mundo.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p. 65.

3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.⁷

► Estrutura da BNCC

A BNCC explicita as competências e as aprendizagens essenciais das três etapas da Educação Básica e as competências específicas das áreas do conhecimento que integram cada etapa. Para as áreas que reúnem mais de um componente curricular, são explicitadas também as competências de cada componente. A etapa do Ensino Fundamental, a mais longa da Educação Básica, apresenta-se dividida em duas fases: Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ao 9º ano). Nessa estrutura, discriminam-se, para cada componente curricular, as habilidades que devem ser desenvolvidas ano a ano em cada fase. Essas habilidades estão relacionadas a objetos de conhecimento organizados em unidades temáticas. Observe, no quadro a seguir, as habilidades previstas para Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Arte 6º ao 9º ano		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Artes visuais	Contextos e práticas	(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. (EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. (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.
	Elementos da linguagem	(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.
	Materialidades	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, <i>performance</i> etc.).
	Processos de criação	(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. (EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.
	Sistemas da linguagem	(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.
Dança	Contextos e práticas	(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.
	Elementos da linguagem	(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. (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.
	Processos de criação	(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. (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. (EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica. (EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.

Continua

⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p. 198.

Continuação

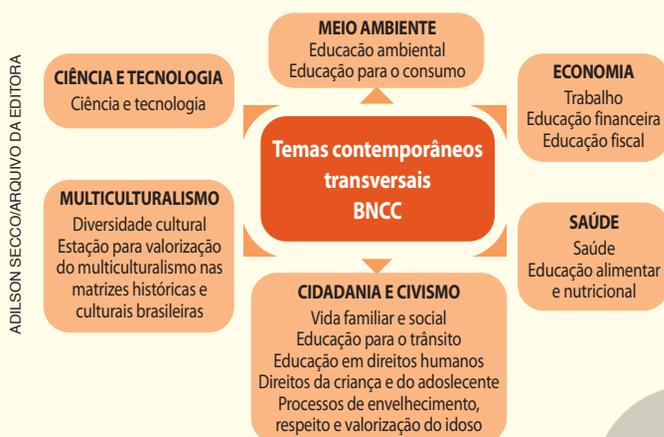
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Música	Contextos e práticas	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. (EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. (EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (<i>games</i> e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
	Materialidades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
	Notação e registro musical	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.
	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, <i>jingles</i> , trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
Teatro	Contextos e práticas	(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro. (EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.
	Elementos da linguagem	(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.
	Processos de criação	(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo. (EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo. (EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico. (EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.
Artes integradas	Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
	Processos de criação	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
	Matrizes estéticas e culturais	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocênicas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).
	Patrimônio cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
	Arte e tecnologia	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.

No documento, ressalta-se que a sequência da numeração usada para identificar as habilidades “não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens” e que a organização das habilidades e dos objetos de conhecimento em unidades temáticas, tal como apresentada, é apenas um arranjo possível. Conclui-se, assim, que “os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos”⁸

► Temas contemporâneos transversais

O documento **Temas contemporâneos transversais na BNCC**, elaborado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Básica para apoiar a implementação da Base, dispõe seis temas, cada qual com subtemas a serem trabalhados por todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares, de modo a resultar no desenvolvimento de várias competências, interdisciplinarmente, visando à aprendizagem para a vivência democrática, o trabalho e o respeito à cultura e aos modos de vida de cada população e contexto.

Observe, a seguir, os temas e os seus subtemas.



Fonte: BRASIL (2019).⁹

De acordo com a BNCC,

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. [...] Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.¹⁰

O trabalho interdisciplinar com os temas contemporâneos transversais é mobilizado na coleção como um recurso para estimular o desenvolvimento das atitudes e dos valores da BNCC, que são parte fundamental da proposta ética da Base. Ao trabalhar pedagogicamente temas como os direitos humanos, as matrizes

estéticas e culturais, a saúde, o trabalho, entre todos os demais, o professor contribui para uma formação mais crítica e empática, orientada para a vivência democrática e pautada em princípios científicos e éticos. Por isso, ao longo das Unidades, os temas aparecem transversalmente, com ênfase em propostas de debate e pesquisa, nas quais os estudantes trabalham coletivamente e experimentam diferentes modos de embasar, sistematizar e compartilhar as pesquisas e reflexões.

Entre as atitudes e os valores trabalhados transversalmente, em convergência com as competências gerais da BNCC, os estudantes debatem, pesquisam, refletem e produzem registro sobre diferentes temas, que são trabalhados em seções como **Arte e muito mais e Por dentro da arte**. Exemplo disso são temas como a cultura de paz, o *bullying*, a autorrepresentação e o uso responsável das redes sociais para a comunicação na adolescência, a saúde mental, entre outros temas.

As pesquisas e propostas ao longo das Unidades também contemplam a diversidade entre os estudantes em perspectiva transversal. Não apenas o professor recebe orientações em várias seções sobre como lidar com turmas muito grandes ou em que os estudantes têm diferenças significativas no desenvolvimento prévio de habilidades e competências, como também temas como as deficiências sensoriais são trabalhadas, de modo que os estudantes possam contribuir atitudinalmente para a transformação das relações na escola, corresponsabilizando-se por uma vivência cotidiana mais empática, ética e democrática.

ABORDAGENS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Quais pressupostos orientam o ensino de artes visuais hoje? Que concepções de arte, educação, aprendiz, professor, aprendizagem, conhecimento, cultura eles revelam? Para auxiliar nessa reflexão, é pertinente voltar um pouco no tempo.

Até o início do século XX, havia a escola tradicional, cujos pressupostos empiristas propunham que a pessoa é totalmente moldada pelo meio externo. O conhecimento seria transmitido (transferido) pelo professor, cabendo ao estudante o treino, a repetição e a memorização das informações. Esse modelo foi denominado **educação bancária** por Paulo Freire (1921-1997). O ensino das artes visuais, seguindo os pressupostos empiristas da época, privilegiava a cópia fiel de modelos (imagens) na busca do aprimoramento das habilidades de reprodução e destreza motora. A expressão artística dos estudantes era desconsiderada.

Durante a primeira metade do século XX, a crítica à escola tradicional e o modernismo nas artes visuais promoveram a retirada de modelos e imagens da sala de aula. Passam a ser valorizados conceitos como subjetividade, espontaneidade, liberdade, criatividade, originalidade e expressividade e desconsideradas as influências do

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p. 31.

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2019. p. 7. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 29 abr. 2022.

¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p. 19-20.

meio em que os estudantes vivem. O objetivo primordial da arte na escola era desenvolver a criatividade (como originalidade) por meio da livre expressão, abordagem que visava à expressão individual e subjetiva dos estudantes.

Outro aspecto do ensino de Arte no Modernismo é a análise formalista da arte/imagem, que prioriza elementos e princípios da composição visual em detrimento da interpretação e produção de significados. A partir da segunda metade do século XX, um objetivo presente no planejamento dos professores de Arte brasileiros era desenvolver a percepção visual, em decorrência da adesão dos professores ao formalismo como modo de analisar obras/imagens de arte, muitas vezes de forma redutora. Essa análise focava o que os olhos veem (linhas, formas, texturas, cores etc.), independentemente dos contextos ali imbricados e dos significados que poderiam ser atribuídos às obras. A “bagagem” dos estudantes, seus conhecimentos prévios, sua cultura, enfim, são dispensáveis nessa alfabetização visual, pois não há atribuição de sentidos por meio da interpretação da obra ou imagem.

Superando as abordagens anteriores, mas sem negar suas contribuições para o desenvolvimento do ensino da arte no Brasil, a arte-educação contemporânea tem incorporado as mudanças do mundo da arte e da estética dos últimos cinquenta anos. Como diz Wilson,¹¹ a arte-educação é formada e modelada pelo mundo da arte e reflete suas crenças. Os sujeitos do processo ensino-aprendizagem são compreendidos levando-se em consideração concepções contemporâneas sobre a origem do conhecimento, fundamentadas no construtivismo. A arte-educação é, nesse sentido, fundamentada em uma concepção pós-moderna.

O ensino de Arte pós-moderno preserva as características emancipadoras conquistadas pelo Modernismo – como o direito à livre expressão na arte – e agrega concepções contemporâneas, como a vinculação entre expressão pessoal e cultural, uma vez que os processos criativos não se dão à parte das culturas. Nesse contexto, a imagem da produção cultural e artística tem posição privilegiada. Hoje, nas abordagens de ensino de Arte, a **leitura de imagens** ocupa um lugar tão importante quanto o do fazer artístico, como modo fundamental de construção do conhecimento da arte e de promoção do desenvolvimento cultural dos estudantes. As finalidades do ensino de Arte mudam com base na compreensão de que a cultura influencia o processo criativo.

É nesse cenário que surge a **abordagem triangular** para o ensino de Arte, concebida a partir dos debates do movimento arte-educação no Brasil na década de 1980, como uma proposta para direcionar o ensino das artes. Sistematizada com base no pensamento pós-moderno, assim como outras abordagens em vários países, diferencia-se por não ser formada por disciplinas, mas por ações: **ler, fazer, contextualizar**.

A partir das transformações e do fortalecimento do debate sobre o ensino de Arte nos anos 1980, a abordagem triangular foi criada e experimentada no contexto museológico, quando a

professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa dirigia o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (1987-1993). Tendo o museu como ponto de partida, a abordagem triangular foi disseminada por várias frentes, sendo inclusive emprestada e reinterpretada para a elaboração dos **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN** – na década de 1990.

É importante destacar que a abordagem triangular não é uma fórmula ou metodologia a ser aplicada. Não há uma sequência correta entre fazer, contextualizar e ler. Cada professor deve compreender todos os aspectos que envolvem cada eixo dessa tríade e, a partir da realidade em que atua e dos seus interesses autorais como professor, definir como articular cada um desses eixos. O mais importante é a compreensão sobre a importância de articular o fazer artístico, a leitura e reflexão (que é quando os estudantes constroem relações com as próprias referências, vivências e ideias) e a contextualização (que é quando se articulam códigos e saberes próprios do campo da arte com outros campos de conhecimento e esferas da vida social), entendendo que nem a arte, nem o seu ensino se separam da vida social, sendo a **experiência** com a arte um modo de atuar e inferir sobre o mundo em que vivemos.

► O fazer artístico

A produção de arte na abordagem triangular não é a que busca a originalidade na livre expressão modernista ou o estudo formal apenas, mas a que emerge, fundamentada, da reflexão contextualizada. É um fazer com sentido para o estudante. É elaboração. “Só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em Arte.”¹² Nesse sentido, é um fazer que trata a arte como conhecimento histórico, social e cultural.

Embora seja possível incentivar um olhar retrospectivo ao mundo da arte em processos de citação, apropriação e reelaboração artística, o fazer na abordagem triangular não se reduz a um trabalho feito “a partir de” ou “inspirado em” obras de artistas – como uma releitura sem sentido para o estudante, visto que nem sempre essa atividade proporciona a construção de conhecimento artístico.

Isso não significa que devemos descartar a releitura como um dos modos de produzir arte na escola. Essas imagens são usadas como referência na criação de novas obras, em um diálogo entre artistas e obras de épocas e estilos diversos – e não apenas como imitação. A releitura contribui para a construção do conhecimento artístico quando, durante o processo expressivo do estudante, ele dialoga com textos visuais oriundos da história da arte, atribuindo novos sentidos a temas já explorados pela arte, constituindo-se, assim, um fazer consciente e informado.

O fazer artístico na abordagem triangular é sempre elaborado conjuntamente com o compreender o contexto e o ler imagens, constituindo-se um fazer reflexivo e contextualizado, o que o diferencia daquele das abordagens que vigoravam no passado da arte-educação brasileira. Pode também responder a um tema ou problema que não parta do universo da arte, mas do contexto e

¹¹ WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (org.).

Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

¹² BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 17.

do convívio escolar, retirando a arte e suas disciplinas (história da arte, estética) da centralidade e entendendo-as como ferramentas para o processo de aprendizagem com a arte de modo mais amplo e socialmente situado.

Ao longo dos Temas desta coleção, são apresentadas propostas de práticas artísticas pertinentes aos estudos da Unidade, verticalizando o eixo do **fazer**.

► Contextualizar

Contextualizar é estabelecer relações, que podem ser históricas, artísticas, sociais, psicológicas, antropológicas, geográficas, ecológicas, biológicas, educacionais ou as que o professor elege, de acordo com seus objetivos. “Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade.”¹³

Vê-se, assim, que a redução da contextualização a dados históricos ou à biografia do artista pode também reduzir as possibilidades de aprendizagens dos estudantes. Contextualizar é mais do que fornecer um pano de fundo; a ação de contextualizar é elemento constituinte do objeto de estudo, seja uma imagem de obra de arte, da cultura visual, ou “qualquer conteúdo, de natureza visual e estética”,¹⁴ considerando que, “além de obras de arte, toda e qualquer peça gráfica pode ser objeto de análise com os alunos”.¹⁵ Fazendo uma analogia, assim como é inadequado perguntar “O que está por trás da imagem/obra?”, é inadequado considerar a contextualização como algo que está por trás da imagem objeto da leitura. A contextualização faz parte do processo; constitui esse processo.

[...] a contextualização exerce um papel muito significativo na produção de sentidos do universo de imagens, quer sejam elas obras de arte, quer sejam elas cultura visual. A contextualização ao interligar o gesto de ler ao gesto de fazer torna significativa a experiência estética; passamos a dizer algo sobre a imagem que tem sentido para nós.¹⁶

A contextualização, nesta coleção, relaciona a arte a diferentes campos do conhecimento para enriquecer a construção do conhecimento da arte. Ela está presente não apenas nos conteúdos dos Temas, mas também como desdobramento nas reflexões e proposições de pesquisa e debate das várias seções itinerantes.

► Ler imagens/obras

A leitura da imagem/obra na abordagem triangular amplia e enriquece a compreensão de mundo porque prioriza a interpretação. A compreensão nasce da interpretação, que é o aspecto principal da leitura estética. É importante salientar que a análise formal dos elementos da composição não deve ser negligenciada quando está a serviço da interpretação, quando faz sentido para o estudante, enriquecendo a sua leitura. Por isso, é imprescindível escutá-lo, considerar seus modos de pensar sobre arte e saber o que faz sentido para ele.¹⁷

Diz Parsons que, ao contrário do paradigma modernista, na contemporaneidade, o ensino de Arte deveria se preocupar com as maneiras como os estudantes interpretam obras de arte em vez de somente como as percebem,¹⁸ pois análises formais não geram, por si sós, significados.

A gama das imagens que podem ser objeto de leitura abarca as das artes ditas eruditas e populares, da cultura de massa, das histórias da arte, da cultura visual etc. “Arte e cultura visual devem conviver nos currículos e salas de aulas, suas imagens devem ser analisadas com o mesmo rigor crítico para combatermos formas colonizadoras da mente e dos comportamentos”.¹⁹

Para atender ao eixo leitura, nesta coleção, nas aberturas de Unidade e ao longo dos Temas são apresentadas sugestões de roteiros de leitura de imagem de diferentes naturezas, em particular nas seções **De olho na imagem** e **Foco na linguagem**.

Como Ana Mae Barbosa concluiu: “[...] a Abordagem Triangular é aberta a reinterpretções e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas também gerou interpretações que enriqueceram, ampliaram e explicitaram [...]”.²⁰

Assim, seguindo nesse processo, cabe a cada professor de artes visuais reinventar a abordagem triangular de acordo com os seus contextos de prática pedagógica.

A DANÇA NA ESCOLA

Embora a situação da dança na sociedade tenha mudado consideravelmente a partir da década de 1970, a dança como arte é uma das disciplinas contínuas menos presentes nos planos escolares; o número de professores formados em dança que trabalham em escolas ainda é baixíssimo, e a comunidade escolar pouco compreende seu papel como área de conhecimento.

13 BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ARTE, 1998. p. 38.

14 BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ARTE, 1998. p. 38.

15 BARBOSA, Ana Mae. ZIG/ZAG, Arte/Educação e mediação. In: 20º Seminário Nacional de Arte e Educação. **Anais...**, Montenegro: Fundarte, v. 1, 2006. p. 9.

16 AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais. **Revista Gearte**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 345-358, dez. 2015. p. 348. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/53833>. Acesso em: 23 maio 2022.

17 ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

18 PARSONS, M. J. Compreender a arte: um ato de cognição verbal e visual. In: **A compreensão e o prazer da arte**, 1. São Paulo. **Anais...**, São Paulo: Sesc Vila Mariana, 1998.

19 BARBOSA, Ana Mae. Apresentação. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda (org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 22.

20 BARBOSA, Ana Mae. Apresentação. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda (org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 11.

No entanto, a dança é uma das artes mais presentes em nosso cotidiano, em manifestações culturais e políticas, festas, cultos e reuniões religiosas, *shows* e mídias em geral. As diversas formas e motivações para dançar – lazer, religião, manifestações, terapia etc. – muitas vezes tornam nebulosas as razões pelas quais a dança deveria estar presente no currículo escolar. Se já temos tantas oportunidades de dançar fora, por que dançar dentro da escola?

No ano de 1997, com a publicação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**, a dança foi pela primeira vez incluída oficialmente em programas do Ministério da Educação. Além disso, a dança foi também apartada das artes cênicas, diferenciando-se do teatro, e separada da Educação Física, assumindo-se como linguagem artística. Esse foi um grande impulso para que professores, artistas e pesquisadores comesçassem uma longa jornada para compreender de fato o papel, as possibilidades e o diferencial da dança no currículo escolar.

A dança como arte no currículo escolar introduz uma dimensão muito importante para o universo da educação: o corpo em movimento no espaço em suas dimensões expressiva, estética e artística. A dança como arte proporciona uma experiência sensível e simbólica expressa pelo corpo, possibilitando o conhecimento de si e do outro na construção de sentidos.

Isabel Marques, pioneira no país na sistematização da dança no contexto escolar, enfatiza a necessidade de compreender a função social da dança na escola, entendendo a arte em seu potencial de compreensão e relação crítica com o mundo. Ou seja, a dança na escola se volta também para a problematização de estereótipos, preconceitos, injustiças, de modo que amplia e aprofunda as relações entre a escola e a sociedade.²¹

Observando as práticas encontradas em muitas escolas, podemos dizer que duas vertentes de ensino têm sido trabalhadas por professores que ensinam dança. A primeira delas é a **compreensão da dança como repertório**, ou seja, como coreografias que já existem, quer da tradição, como o balé clássico, as danças urbanas, as danças afro-brasileiras, quer a dança das mídias. Nessa linha de trabalho, coreografias devem ser aprendidas pelos estudantes nas aulas e reproduzidas nas festas escolares. Em geral, essa vertente de dança é mais reconhecida como “dança para os mais velhos”, para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Essa forma de compreender e ensinar dança na escola, quando levada ao extremo, ou seja, quando o aprendizado de diferentes repertórios é supervalorizado, muitas vezes estimula apenas a busca da perfeição corporal, que, não raramente, se transforma em práticas individualistas e competitivas. Nessas situações, o professor acaba exercendo papel crucial e centralizador nos processos de ensino-aprendizagem.

Arelada a esse conceito de dança e de ensino está a ideia de **dança como técnica**, ou como exercícios físicos de aprimoramento corporal, que vão do alongamento ao condicionamento físico. A ênfase nas técnicas codificadas serve ao propósito de auxiliar a execução dos passos preestabelecidos dos repertórios escolhidos.

A segunda grande vertente que se observa nas práticas efetivas da dança na **escola compreende a dança primordialmente como criação**, ou seja, como possibilidade de improvisação, invenção,

brincadeira e jogo com o corpo nos diferentes tempos e nos espaços. Em geral, essa vertente é mais reconhecida nos Anos Iniciais, ou seja, entendida como “dança para criança”.

Essa vertente de ensino de dança, quando levada ao extremo, ou seja, quando ao estudante “tudo é possível” nos processos de criação, muitas vezes se transforma em práticas de *laissez-faire*, ou em deixar os estudantes fazerem do jeito que querem o que bem entendem. A figura do professor é, assim, praticamente excluída como interlocutor dos processos de conhecimento.

Em geral, atrelado a esse conceito de dança como criação está também o de **dança como linguagem e conhecimento do corpo**. A dança como linguagem também tem sido chamada de **Coreologia** (lógica da dança), **Sistema Laban**, ou simplesmente **Laban**. Já a ênfase na dança como conhecimento e conscientização do corpo em movimento também é conhecida como **práticas somáticas**, ou **Educação somática** (soma = corpo). Tanto uma prática como a outra, e até mesmo as duas juntas, são referenciais importantes que auxiliam os processos de criação de danças autorais.

Essas duas vertentes históricas para o ensino de dança, no entanto, acabam se encontrando no fato de compreenderem a dança somente como um **fazer**, ou seja, como produção – o que não deixa de ser um senso comum em relação ao conceito de dança/educação. Para esse senso comum, a arte em geral é um mero fazer sem teoria, sem reflexão, sem pesquisa e sem “pensamento”.

A publicação dos PCN em 1997 e as experiências com o ensino de dança em alguns municípios anteriores à publicação desse documento fizeram com que esse conceito de dança somente como um fazer fosse questionado e revisitado. No início dos anos 1980, professores de Arte foram chamados a repensar e repaginar suas práticas com base no conceito ampliado de ensino de Arte proposto por Ana Mae Barbosa.

As propostas de Ana Mae Barbosa – mencionadas anteriormente com ênfase ao contexto do ensino das artes visuais – deram um passo sem volta na organização curricular na área de ensino de Arte em geral. Na área de dança não foi diferente: hoje, a leitura da obra e a contextualização sociopolítico-cultural dos trabalhos artísticos por ela sugeridos também fazem parte do conhecimento socialmente construído em dança.

Nessa concepção de ensino de dança, propõe-se uma relação – e não mais uma separação – entre as práticas de improvisação (criação) e o aprendizado de repertórios, aproximando e integrando duas vertentes históricas de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, o conhecimento de repertórios pode e deve gerar elementos para processos de improvisação/criação – individual ou coletiva – e vice-versa.

A abordagem dos conteúdos de dança nesta coleção respeita as premissas até aqui apresentadas. Ou seja, ao longo das Unidades, os processos de criação – o fazer – estão conectados à pesquisa e à investigação de movimentos cotidianos e ao conhecimento de diferentes artistas e matrizes estéticas e culturais. Portanto, há uma ampliação do fazer (produção) à medida que se aprofundam as relações entre a história da arte e a leitura de trabalhos de arte de outros pontos de vista.

Do mesmo modo, os processos de produção, leitura e contextualização da dança não podem ignorar o mundo virtual como as

²¹ MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

redes sociais, as plataformas de aprendizagem, os arquivos de imagens etc. Incluir *tablets*, celulares e computadores como recursos em sala de aula é essencial para que nos aproximemos dos estudantes e nos relacionemos com outras formas de conhecimento.

Os processos integrados do fazer dança – criação e repertório – estão intimamente relacionados às formas como nossos corpos percebem a dança, ou a como se dá a “escuta do corpo” do **ponto de vista de quem dança**. A dançarina e pesquisadora Jussara Miller, com base no trabalho do artista e educador mineiro Klauss Vianna (1928-1992), afirma que é necessário propormos em sala de aula o despertar dos sentidos a partir do corpo de cada um para possibilitar que os estudantes se apropriem de sua rede de sentidos e dançam de forma mais consciente.²²

O trabalho de conscientização do corpo – como vimos, hoje também chamado de Educação somática – deve embasar as práticas de dança para que elas não se tornem mecânicas, automáticas, sem sentido. Com base nas abordagens somáticas para o ensino de dança, podemos perceber o fluxo interno/externo do corpo em movimento, afirma Jill Green,²³ estudiosa estadunidense.

Esse processo de escuta e percepção do corpo e do corpo em movimento nos torna mais sensíveis às relações estabelecidas entre o fazer, o ler e o contextualizar a dança. Nas propostas de dança na escola, é interessante que os estudantes possam se apropriar dessa escuta do corpo e transformá-la em arte.

► A importância de Rudolf Laban

Rudolf Laban (1879-1958), dançarino e coreógrafo austríaco, foi, de certa forma, precursor da ideia de que é necessário um processo de consciência do corpo e do movimento para que a dança faça diferença na vida das pessoas e das comunidades.²⁴ Laban contribuiu de forma decisiva para a sistematização de novos processos de ensino-aprendizagem da dança. Já na década de 1960, na Inglaterra, suas propostas foram abarcadas pelo sistema educacional, revolucionando a ideia de dança, assim como suas práticas.

Laban foi pioneiro ao defender a ideia de que “todos podem dançar”, pois a dança, para ele, não era um conjunto de códigos prontos a serem copiados por corpos exemplares. Ao contrário, para Laban, a dança se encontrava na intersecção do fazer, do pensar e do sentir e tinha uma forma própria de se organizar, a qual ele chamou, como já vimos, de Coreologia (ordem, lógica da dança). Nos Estados Unidos, o trabalho de Laban, ressignificado pela terapeuta corporal Irmgard Bartenieff (1900-1981), também é conhecido como *Sistema Laban*.

A Coreologia (ou o Sistema Laban) não pode ser confundida com uma forma de dança (como se fosse uma técnica), nem mesmo com um método. Os princípios do movimento e da dança sistematizados por Laban são elementos estruturais da dança, ou seja, elementos que, em composição, nos possibilitam corporificar tanto os processos criativos quanto os repertórios já existentes.

Laban, portanto, não desenvolveu um código ou um estilo de dança, mas seus estudos fornecem elementos para que as danças que conhecemos e fazemos se tornem intencionais, compreendidas e percebidas de outra forma. Partimos da premissa de que o conhecimento dos princípios de Laban nos possibilita fazer, ler e contextualizar a dança de outro modo: **a partir da perspectiva da própria dança**. É importante que os estudantes conheçam corporal e intelectualmente as **estruturas do espaço** (níveis, planos, projeções, progressões etc.) – ou **onde** a dança acontece; as **qualidades** e os **fatores do movimento** (peso, espaço, tempo e fluência) – ou **como** a dança acontece; e o **corpo** (articulações, cabeça, tronco e membros) – ou **o que** se movimenta na dança. Interligados, esses elementos geram composições ou coreografias nos processos de improvisação e nos fazem compreender melhor as danças que já existem (os repertórios).

É a dança corporeificada que traz sentido aos processos de leitura e contextualização da obra – isto é, somente a partir do **corpo dançante** teremos outras visões e perspectivas de aprendizagem da dança como arte. Assim, o papel do professor torna-se muito importante não somente na proposta e no estímulo das atividades sugeridas em sala de aula, mas também como um corpo presente e dançante com os estudantes.

O professor, portanto, além de mediador e interlocutor da dança, deve ser a personalização da arte na relação com os estudantes. Isso ocorre nas práticas do professor também fora da sala de aula, sendo ele mesmo um dançante frequentador e pesquisador de dança.

MÚSICA E EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A música, como prática social, nunca esteve completamente ausente das escolas de Educação Básica, a despeito das diversas legislações, contra ou a favor, nas últimas décadas. Mesmo não estando no currículo como um conhecimento sistematizado, estava no recreio, nas brincadeiras das crianças, nas festas e, mais recentemente, nos celulares e em outros dispositivos tecnológicos usados pelos jovens.

A partir da Lei nº 11 769/2008, suplantada mais recentemente pela Lei nº 13 278/2016, entretanto, há uma indicação clara nos documentos legais para que a música seja contemplada como conteúdo curricular obrigatório da disciplina Arte, fato que obriga as escolas a repensar a forma como essa linguagem artística será tratada daqui em diante.

Historicamente, houve pelo menos dois momentos antagônicos em relação à música na Educação Básica que ainda hoje ressoam em muitas propostas e práticas escolares. Até meados do século XX, foram predominantes as metodologias de cunho reprodutivista, inspiradas no modelo conservatorial²⁵ e voltadas para o ensino de teoria musical e a reprodução de um repertório, sobretudo por meio do canto. Posteriormente, começaram a surgir propostas que

22 MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?** Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

23 GREEN, Jill. Somatic Authority and the Myth of the Ideal Body in Dance Education. **Dance Research Journal**, v. 2, n. 31, p. 80-100, 1999.

24 LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

25 Ensino musical de cunho técnico e teórico, praticado nos conservatórios e escolas livres de música.

caminhavam no sentido oposto, que evitavam o fornecimento de modelos e repertórios prontos, desconsideravam qualquer conhecimento teórico, enfatizavam a dimensão expressiva da música e apostavam em uma espontaneidade criativa dos estudantes. Nesse momento, as aulas foram substituídas por oficinas, e a teoria, pela prática. A partir do final do século XX, porém, com o fortalecimento das pesquisas em educação musical, essas duas abordagens começaram a ser questionadas e iniciou-se um processo de busca por uma terceira via, que, não desprezando os conteúdos tradicionais do ensino de música, fosse capaz de articulá-los em propostas que valorizassem também a dimensão expressiva e criativa do ensino.

Na atualidade, a despeito das diferentes possibilidades de abordagens teórico-metodológicas que vêm sendo construídas nesse processo, um ponto que parece ser consensual entre educadores e pensadores da educação musical é que a música deve estar presente na escola como uma forma de conhecimento específico, que tem seus conteúdos e valores próprios.²⁶ Falar em conhecimento musical, porém, é uma generalização, pois o fenômeno musical é algo bastante complexo e multifacetado, que envolve vários aspectos, tanto internos/estruturais quanto externos/contextuais. Tentando abarcar essa complexidade, apoiamo-nos na divisão do conhecimento musical estabelecida por Philip Tagg,²⁷ que considera duas categorias: **música como conhecimento** (conhecimento de música, envolve tanto o fazer quanto a apreciação musical) e **conhecimento metamusical** (conhecimento sobre música, envolve tanto a teoria musical quanto as relações entre as práticas musicais e seus contextos socioculturais). Mesmo considerando a impossibilidade de abarcar, na Educação Básica, a totalidade dessas formas de conhecimento musical, entendemos a importância de apresentar conteúdos e atividades que garantam minimamente o acesso dos estudantes a essas duas categorias estabelecidas por Tagg, possibilitando que eles tenham oportunidade tanto de vivenciar a música na sua realidade concreta – fazendo ou apreciando – quanto de compreender conceitos teóricos básicos e refletir sobre as informações contextuais.

Como pressuposto fundamental de todo o ensino, temos a concepção da música como “uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som”.²⁸ Pensar a música dessa forma coloca em evidência alguns aspectos importantes na elaboração de propostas práticas. Em primeiro lugar, considerar a música como uma forma de linguagem enfatiza seu caráter como meio de comunicação e expressão e, portanto, a necessidade de que ela deva ser compreendida, e não apenas apreciada. Entendemos que uma das principais funções da escola seria fornecer aos estudantes instrumentos que favoreçam uma aproximação com a linguagem

musical na sua diversidade, de tal modo que eles possam compreender alguns de seus princípios, tomando-a como algo significativo e vivenciando algumas de suas possibilidades de expressão.

Todo esse trabalho, porém, deve ocorrer sempre de maneira contextualizada e articulado às experiências musicais vivenciadas pelos estudantes também fora da escola. Consideramos que é no jogo entre o conhecido e o novo que os estudantes vão ampliando suas possibilidades de sensibilização e compreensão da linguagem musical, que vão construindo seu processo de musicalização:

Na perspectiva adotada, portanto, musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos.²⁹

Além dessa questão da compreensão da música condicionada à possibilidade de atribuição de sentido ao material sonoro, a perspectiva de linguagem, aqui assumida, evidencia também a importância das experiências práticas, sobretudo envolvendo o corpo – aí incluídos a voz e o movimento –, para uma apropriação musical consciente e consistente. Sem nos furtar à exposição também de conhecimentos teóricos, entendemos que as vivências concretas com a música, seja cantando, seja fazendo experimentos com a voz, movimentando-se ou executando ritmos no corpo, entre outras, propiciam um canal expressivo, um acesso à linguagem musical que não pode ser conquistado apenas pelo viés teórico. Desde que, no início do século XX, os educadores musicais dos Métodos Ativos³⁰ criticaram o modelo tradicional de ensino predominante naquele momento histórico, calcado no estudo teórico-conceitual da música, e propuseram a necessidade da experiência prática no processo de aprendizagem musical, muitos estudos vêm destacando a importância do corpo e do movimento nesse processo. Na esteira de Dalcroze,³¹ enfatizamos o fato de que o corpo pode propiciar vivências expressivas da música sem a necessidade, por exemplo, do desenvolvimento de uma técnica instrumental, condição que dificilmente temos nas escolas de Educação Básica, sobretudo nas escolas públicas.

Além disso, a voz e o movimento favorecem atividades de criação sonoro-musical, aspecto também destacado pelas novas metodologias educacionais da música. Enquanto no modelo tradicional de ensino o caráter reprodutivista era predominante, as propostas atuais pensam o processo educacional como um equilíbrio entre a reprodução e a criação, entre a apropriação da

26 NASSIF, Sílvia C. A música na Educação Básica: das políticas públicas à realidade em sala de aula. In: AMORIN, A. C.; WUNDER, A. (org.). **Leituras sem margens**. Campinas: Edições Leitura Crítica; ABL, 2014.

27 TAGG, Philip. Análise musical para “não musos”: a percepção popular como base para a compreensão de estruturas e significados musicais. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 23, p. 7-18, jan.-jun. 2011.

28 PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 22.

29 PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 31.

30 Movimento ocorrido na educação musical em vários países no início do século XX que defendia a aprendizagem musical considerando as vivências práticas. Entre os idealizadores dos Métodos Ativos, o alemão Carl Orff (1895-1982) e o austríaco Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) se dedicaram especialmente à questão do movimento na aprendizagem da música (MATEIRO; ILARI, 2011).

31 MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze – A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: IBPEX, 2011.

cultura e a expressão pessoal. Dessa forma, propiciar aos estudantes momentos de criação sonora torna-se fundamental na medida em que não apenas abre uma possibilidade expressiva, mas também possibilita ao docente ter uma dimensão mais precisa do modo como o conhecimento foi absorvido.

Nesse sentido, a ênfase na dimensão expressiva e criativa da música não deve ser confundida com a concepção da sensibilidade como algo inato, concepção essa tributária não apenas do senso comum, mas, muitas vezes, presente também no campo musical. Ao contrário dessa visão, quando afirmamos ser a música uma forma de linguagem, estamos também assumindo a constituição social da musicalidade, ou seja, estamos destacando o fato de que a linguagem musical, como qualquer outra forma de linguagem, é passível de aprendizagem.

Outro aspecto decorrente da abordagem da música como uma linguagem culturalmente construída, e que é preciso considerar, diz respeito à necessidade de apresentar o conhecimento musical sempre articulado a seu contexto de produção e recepção. Toda música, seja de qualquer gênero ou estilo, pertencente às esferas ditas erudita ou popular, tem um vínculo estreito com o local e a época em que é composta e a função social que desempenha, de tal maneira que esses fatores afetam diretamente seu modo de composição. Podemos dizer que há uma total cumplicidade, na música, entre aspectos intrínsecos/estruturais e extrínsecos/contextuais.

A contextualização histórica e cultural do conhecimento musical possibilita, ainda, relativizar os valores culturais e as produções estéticas, bem como uma maior abertura a gêneros musicais diversos. Embora algumas formas de música historicamente tenham adquirido um destacado valor simbólico, como é o caso da música ocidental erudita, apoiamo-nos no pressuposto do relativismo cultural trazido nas últimas décadas pelos estudos culturais e que inspiraram pensadores no campo da arte a afirmar que o valor de uma manifestação artística não deve ser tomado de maneira absoluta, mas sempre em relação ao seu contexto de produção.³² Assim sendo, todas as formas de música, incluindo as oriundas da cultura midiática, são apresentadas de maneira horizontal, sem hierarquias e, na medida do possível, em diálogo. Isso não significa, é importante frisar, que o estudante não deverá aprender a se posicionar criticamente diante das produções estéticas, mas apenas que esse posicionamento crítico deverá buscar critérios distintos daqueles amplamente difundidos por visões eurocêntricas das artes:

[...] para que o passado possa fazer sentido para os alunos, é necessário romper com um ensino fundado em classificações assentadas em espaços e tempos estanques e privilegiados em detrimento de outros; [...] Mais ainda, ao desfocar o estudo hegemônico do passado para acentuar a pluralidade das culturas, é preciso incorporar uma visão crítica, que questione toda forma de pensamento único, a fim de que os alunos entendam que as produções artísticas e suas interpretações não são inocentes e objetivas, mas interessadas, e que estão amparadas em realidades que acolhem e veiculam diferentes visões de mundo.³³

Entendendo a música como uma linguagem viva e em constante movimento, cujos valores são sempre situados, e a educação musical como um processo que deve ser sempre sensível aos contextos específicos, procuramos nos afastar também de uma proposta de ensino fechada, que não possibilite a introdução de outros repertórios e mesmo a ampliação das atividades indicadas. A despeito da inescapável cristalização que representa um livro didático, convidamos o professor a visitar *sites* na internet, buscar outros exemplos, ampliar as possibilidades das atividades, fazer escolhas. Consideramos que, uma vez familiarizado com os princípios que sustentam essa proposta, cada professor poderá utilizá-la da maneira mais adequada ao seu contexto educativo específico, respeitando as características locais e o projeto pedagógico de cada instituição escolar.

UMA ABORDAGEM PARA A EXPERIÊNCIA TEATRAL

Mesmo sendo uma possível fonte de tantos encontros e aprendizados, o teatro só muito recentemente se tornou uma das linguagens que compõem o componente curricular Arte (após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996). Historicamente, seu ensino remonta ao contexto da colonização, tendo por isso finalidade religiosa e de dominação cultural dos europeus sobre os povos originários das terras que hoje formam o Brasil. A visão dominante nesse caso, e que atravessou séculos de história, é a de um teatro edificante, moralizante. Por outro lado, fora do campo da educação formal, o país sempre abrigou tradições nativas, manifestações populares, que cruzam **ritualidades**, **performance** e várias expressões artísticas em um mesmo festejo. O aprendizado nesses contextos se dá pelo convívio cotidiano das novas gerações com os corpos brincantes de seus familiares e dos participantes de tais manifestações, sendo outros modos de educação.

Até há bem pouco tempo, a presença do teatro nas escolas esteve ligada ao seu uso como ferramenta de aprendizagem para outras disciplinas e áreas de conhecimento. Ou, perpetuando aquela visão edificante, o fazer teatral na escola foi submetido à função única de transmissão de mensagens didáticas sobre assuntos diversos que a escola e os professores de outras áreas julgassem importantes de serem tratados de modo “palatável” (drogas e meio ambiente, entre outros), ou ainda nas famosas datas comemorativas. Os contextos de maior efervescência teatral continuaram sendo por muito tempo os espaços informais, as casas de cultura, oficinas culturais, escolas livres e técnicas, e, como já salientado, as manifestações de cultura popular em que as ritualidades e a teatralidade se entrelaçam.

No texto “Trajetórias, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil”, Arão Paranaguá de Santana,³⁴ ao traçar um breve panorama sobre a história do teatro na educação, afirma que apenas em meados do século XX é que, paulatinamente, as escolas dramáticas passaram a povoar o território nacional – quando se passou

32 EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

33 ALMEIDA, Célia M. C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001. p. 16.

34 SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetórias, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala Preta**, São Paulo: Departamento de Artes Cênicas, ECA-USP, v. 2, p. 247-252, 2002.

a entender que o ator necessita de uma formação sistematizada. João Caetano (1808-1863) afirmou a necessidade de atores especializados e começou a sonhar com a primeira escola de teatro no Rio de Janeiro já no século anterior. Tal sonho só se concretizaria décadas mais tarde.

Na década de 1940, com o movimento escolanovista, houve modificações na maneira de compreender a arte no contexto escolar. Seus divulgadores defendiam um papel fundante da arte no desenvolvimento humano, incluindo o teatro, mas muito ligado à livre expressão, à ideia de espontaneidade, que mais tarde foi problematizada. Ainda assim, esse movimento foi fundamental para o desenvolvimento de um debate entre artistas e educadores no Brasil, que frutificou na concepção e na luta pela legitimação da Arte como área de conhecimento na década de 1980.

Foi depois da aprovação de leis federais que o teatro na educação passou a ter outro espaço. A Lei de Diretrizes e Bases de 1971 instituiu o ensino de Educação Artística como obrigatório no Primeiro e Segundo Graus (conforme a nomenclatura da época). Essa aprovação criou a necessidade de formação específica para professores de Arte, ainda que fosse focada nas artes visuais em sua dimensão mais técnica e o ensino de Arte fosse pensado de maneira polivalente. Apesar de os cursos de ensino superior em teatro terem surgido entre 1965 e 1968, é longa e desafiadora a trajetória percorrida em direção à independência, valorização do ensino das diferentes artes e, sobretudo, da linguagem teatral na escola mesmo após a LDB de 1971.

Ana Mae Barbosa e um grupo de arte-educadores brasileiros criaram a Federação de Arte-Educadores do Brasil (Faeb) e são responsáveis pela luta política que culminou na inserção oficial do ensino de Arte na legislação nacional. A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, de 1996, propõe uma grande reformulação curricular e institui a obrigatoriedade das artes em todos os níveis de ensino. Tal conquista desdobrou uma série de ações no campo das políticas nacionais que foram um marco na história da Arte na Educação Básica. Foram criadas comissões de especialistas para a escrita dos Parâmetros Curriculares Nacionais, incluindo os diferentes campos artísticos.³⁵

Em 2016, a Lei nº 13 278 alterou o parágrafo 6º do art. 26 da Lei nº 9394 e estabeleceu a obrigatoriedade de inclusão de todas as linguagens artísticas no currículo básico da escola – artes visuais, dança, música e teatro –, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. É importante reafirmar, no entanto, que, embora o ensino de teatro venha conquistando mais espaço nas escolas, ainda há um longo caminho entre a entrada do professor nesse sistema e a compreensão das equipes pedagógicas e docentes em relação à natureza do fazer teatral. Os longos anos de predominância das artes visuais e da ideia de polivalência no ensino de Arte geraram a persistência de certos desafios, como a conquista de espaços físicos diferenciados na escola para trabalhar com teatro, o acolhimento da dimensão lúdica e sonora da experiência teatral, o tempo dedicado ao componente curricular Arte. Professores de teatro têm um trabalho pedagógico paralelo a ser feito na escola para dar visibilidade e

inteligibilidade a esse campo artístico, seja afirmando que seus processos de criação e aprendizagem não são voltados às festividades do calendário escolar, seja na abordagem de várias formas de fazer teatro que não se restringem à ideia de decorar ou ensaiar um texto para apresentá-lo.

► Teatro e experiência

Como proposta teórico-metodológica, o teatro nesta coleção é pensado como área de conhecimento e como linguagem em construção. Trata-se de criar ambientes propícios à descoberta, cultivar uma atitude investigativa tanto do professor quanto do grupo. Nessa abordagem não interessa apenas reproduzir o que já é conhecido ou simplesmente ensinar “conteúdos”, mas proporcionar o exercício da compreensão dos modos de proceder e criar sentidos no teatro como campo de experiência. Entendemos **experiência** como atravessamento, ressignificação de situações e de si mesmo, que traz transformações do sujeito e de sua sensibilidade. Por esse motivo, as Unidades e os Temas do livro vinculados ao teatro articulam teoria e prática de forma orgânica, compreendendo que o pensamento não é um processo apenas mental, mas corporal; a dimensão reflexiva do ensino de teatro se concretiza por meio da prática e da reflexão sobre ela.

► Construção e jogo

A capacidade de jogo de um indivíduo se define por sua aptidão de levar em conta o movimento em curso, de assumir totalmente sua presença real a cada instante da representação, sem memória aparente daquilo que se passou antes e sem antecipação visível do que irá ocorrer no instante seguinte. [...].³⁶

Quando pensamos em teatro, é importante considerar a existência de muitos teatros, de muitas e diversas formas de fazê-lo e pensá-lo. Há, no entanto, um elo que une todas as estéticas teatrais – do teatro naturalista à *performance* contemporânea –, e esse elemento é, sem dúvida, o jogo e a capacidade humana de jogar.³⁷ Jean-Pierre Ryngaert defende a ideia da flexibilidade como grande trunfo do teatro, como processo inacabado, sempre frágil e em construção. O jogo está presente na preparação do ator, que exercita sua capacidade de improvisar e de estar em jogo com o olhar de outros, está presente nos ensaios e nas apresentações. Mesmo em um espetáculo fechado, ele é o combustível que mantém as ações vivas. Já em trabalhos fundados no improviso, ele é a corda do equilibrista sobre a qual as interações acontecem. O jogo é elemento integrante de todo e qualquer fazer teatral e é ao mesmo tempo teatralidade em si.

► Fruição e registro em teatro

Promover o contato com a arte e com o teatro implica vencer preconceitos e bloqueios de ordem afetiva. Seus alunos espectadores são pessoas com experiências diversas, histórias singulares de vida e de outros encontros com a cultura. É na interação entre eles e com você que cada espectador irá construir os significados da ida ao teatro.

³⁵ KOUDELA, Ingrid. A nova proposta de ensino de teatro. **Sala Preta**, São Paulo, Departamento de Artes Cênicas, ECA-USP, v. 2, p. 233-239, 2002.

³⁶ RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 54.

³⁷ RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

[...] O importante não é aquilo que a cena quer dizer, mas o que cada observador pode elaborar no plano simbólico, a partir daquilo que a cena lhe disse. Portanto, a sua função, professor, neste momento, é estimular o aluno a manifestar-se criativamente sobre a cena, efetivando a autoria que lhe cabe, elaborando compreensões que vão sendo construídas para além da análise fria e racional.³⁸

Nessa abordagem teórico-metodológica, o aprendizado teatral é proposto dentro de uma atmosfera de diálogo contínuo. Lançar perguntas, estimular conversas e registros gráficos (escritos ou imagéticos) são algumas das ações fundantes nesse eixo. O professor, dentro dessa perspectiva, não é o detentor de um conhecimento a ser transmitido, mas antes um provocador, um mediador e um *performer*, que se coloca em experiência com o grupo e também reconstrói seus saberes no diálogo com todos.

A fruição de obras teatrais e o exercício de leitura delas – por meio de imagens, de vídeos e da apreciação das improvisações realizadas pelos estudantes – são partes concretas das propostas de cada Tema das diferentes Unidades do livro.

A AVALIAÇÃO EM ARTE: ESTRATÉGIAS DE VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Em Arte, a avaliação deve ser integrada ao processo de ensino-aprendizagem com ênfase na experiência. Sua finalidade é promover a crítica e a autocrítica, de maneira que professor e estudantes tenham condições de identificar os marcos conceituais, experimentações e escolhas que fizeram ao longo do processo, tendo em vista atender aos objetivos de aprendizagem. As propostas de avaliação, dessa forma, devem ter caráter formativo e o intuito de apoiar os estudantes em seu processo de aprendizagem.

Segundo Arslan e Iavelberg,

A avaliação é um procedimento complexo, uma tarefa sensível e cognitiva que requer ainda mais cuidados por se tratar de uma área na qual os produtos do fazer artístico do aluno expressam sua cultura e subjetividade. Dar nota ao desenho de um aluno que tem medo de desenhar é delicado. Com que critérios o professor faria isso? Uma nota inesperada pode criar ou aumentar seu bloqueio expressivo para o resto da vida. Então, como proceder? Não seria melhor ter sensibilidade e observar os progressos do aluno, dar um voto de confiança às suas potencialidades, criar propostas que o levem a aprender a desenhar confiando em si mesmo? Afinal, o professor precisa saber ensinar a fazer arte. Se o aluno não se dedicou o quanto podia a uma tarefa e por isso alcançou baixos resultados, talvez valha a pena avaliar com um conceito correspondente ao nível do trabalho para pontuar sua atitude, e não para puni-lo.

É preciso que o professor saiba quais os objetivos e conteúdos de ensino em Arte, e que leve em conta os processos de construção desses saberes e das aprendizagens do fazer e do ler imagens em arte, para se orientar na avaliação. Assim, o professor pode considerar os modos de aprendizagem e as características pessoais de cada estudante, as condições de aprendizagem geradas pelo ensino e as aprendizagens sucessivas. O conjunto de saberes do aluno influi em sua aprendizagem e avaliação porque interessa que o aluno parta do que sabe para progredir nos conhecimentos da área.³⁹

Ao avaliar, é importante que o professor considere que o estudante é um ser potente e que traz consigo muitos saberes, sendo ele o principal sujeito de sua própria aprendizagem. A avaliação, nessa conjuntura, deve ser vista como uma prática auxiliar da aprendizagem, e não como mera estratégia para medir o conhecimento dos estudantes. Trata-se, portanto, de um recurso para impulsionar a aprendizagem e dar-lhe qualidade, de modo que os estudantes reconheçam o que aprenderam e o que pode ser aprofundado, percebam os próprios limites e sejam autorreguladores. O erro, nesse contexto, não deve ser entendido como algo a ser escondido e eliminado, mas como algo a ser reconhecido, observado e, se for o caso, superado por intermédio de novas experimentações. Em outras palavras, a percepção do caminho de aprendizagem é tão importante quanto o seu horizonte.

Existem diferentes modos de avaliar o desenvolvimento das competências e habilidades pelos estudantes, perpassando todo o processo de ensino-aprendizagem, do início ao fim. Enquanto a **avaliação diagnóstica** possibilita um mapeamento inicial das condições de instauração de um planejamento pedagógico, a **avaliação em processo** considera as aprendizagens alcançadas pelos estudantes de modo contínuo, individual e coletivamente, tendo em vista também a observação das melhores estratégias de integração, participação, trocas e avanços para cada grupo. A **avaliação de resultado**, por outro lado, é uma somatória entre as percepções das avaliações anteriores, a verificação dos objetivos alcançados e da autopercepção dos estudantes em relação à apreensão dos conteúdos e da trajetória de aprendizagem. Ou seja, trata-se de considerar o que se aprendeu e como se aprendeu. Em geral, esse último modelo – avaliação de resultados – demanda um recurso de verificação da aprendizagem que, no caso das artes, pode ser uma abertura e revisão dos processos de criação e experimentação ou mesmo a produção e a reflexão sobre uma proposta artística ou pesquisa. Assim, planejado transversalmente, o processo avaliativo em Arte pode ser pensado como um recurso para ver os principais tópicos da aprendizagem, revelar as práticas que melhor funcionam com cada grupo e, por fim, oferecer recursos para o professor revisar criticamente as suas escolhas como responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo da coleção, há diferentes seções que facilitam a realização das diversas estratégias de avaliação, sempre integradas ao processo de aprendizagem e atenta às especificidades do grupo e do contexto escolar:

- Nas seções iniciais, como **De olho na imagem**, o professor é orientado a fazer uma **avaliação diagnóstica**, isto é, um levantamento das habilidades previamente desenvolvidas, trabalhando com os estudantes a leitura de imagem a partir da escuta atenta e aberta para o modo como a imagem ativa suas imaginações para os temas que serão tratados na Unidade e as relações que eles fazem com o próprio repertório cultural e vivências. É uma oportunidade para o professor

³⁸ KOUDELA, Ingrid. **A ida ao teatro**. Programa Cultura é Currículo. São Paulo, 2010. p. 13, 23-24. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

³⁹ ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 79-80. (Coleção Ideias em ação, coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho.)

aprofundar os conhecimentos sobre os repertórios dos estudantes, assim como perceber possíveis potenciais ou lacunas que reorientem o uso que ele fará dos conteúdos de cada Unidade do livro. Na Unidade de artes visuais, do 6º ano, por exemplo, o professor é orientado a conduzir uma leitura de imagem sobre a obra **Reis e rainhas de Lakeview Terrace**, de Ananda Nahu, orientando a percepção sobre os diferentes elementos visuais e simbólicos da obra e também estimulando relações possíveis com outras imagens do território em que os estudantes vivem ou da cultura visual que eles acessam. O objetivo é identificar se os estudantes conseguem produzir essas relações, interpretar a imagem, produzir reflexões sobre o que veem e compartilhá-las com o grupo.

- Ao longo das seções – especialmente aquelas que orientam exercícios de leitura de imagem (**Foco na linguagem**), práticas de criação e experimentação artística (**Experimentações**), ou ainda pesquisas e discussões na interface entre as linguagens artísticas (**Por dentro da arte**) ou entre as artes e a vida social (**Arte e muito mais**) –, o professor é orientado a realizar **avaliações em processo**, ou seja, a observar e documentar a sua percepção sobre a participação, as reflexões, a apreensão de conteúdos e os desdobramentos críticos e criativos, a integração e a colaboração entre os estudantes nas propostas e, finalmente, a emergência e a superação de dificuldades *in loco*. Em uma das seções **Experimentações**, da Unidade de dança deste volume, os estudantes realizam uma pesquisa sobre o repertório que as pessoas da escola têm sobre as danças de roda, podendo ser avaliados não apenas pela realização da proposta, mas também pelo trabalho em grupo, escuta e empatia para acolher as respostas dadas à entrevista e pelo registro que realizam da experiência.
- Ao final de cada Unidade, a seção **Pensar e fazer arte** apresenta uma proposta a ser desdobrada em algumas aulas, sintetizando os aprendizados da Unidade, com estímulos à reflexão crítica e à retomada de conceitos e procedimentos trabalhados com os estudantes. É a seção ideal para realizar uma **avaliação de resultados**, ou seja, uma proposta na qual se dá forma artística, textual, discursiva, para uma síntese e confluência final das experiências e aprendizados propostos na Unidade. Na seção **Pensar e fazer arte** da Unidade de artes visuais, os estudantes refletem sobre todo o aprendizado e discussões anteriores para elaborar cartazes com mensagens que eles gostariam de levar à escola, aplicando-os em um espaço da escola por meio da técnica do lambe-lambe. Essa atividade não apenas reverbera as visualidades e materialidades trabalhadas na Unidade, mas também os convida a pensar e intervir poética e criticamente em um contexto do qual eles participam no dia a dia, produzindo também registro e reflexão sobre a proposta e suas conexões com todo o percurso de aprendizagem da Unidade.

Esses são modelos avaliativos que podem se entrecruzar e fazer uso de recursos de documentação e registro, como o **diário de bordo**, mas também registros audiovisuais, sonoros e imagéticos

(fotográficos, por exemplo), que ajudem a dar forma ao aprendizado e a retomar experiências e reflexões prévias, que podem ser sistematicamente retomados pelo professor, seja para a avaliação, seja para o compartilhamento dos processos criativos das aulas com a comunidade escolar.

► **Autoavaliação docente: a experiência do professor em foco**

Além dos modelos avaliativos já apresentados, esta coleção também estimula a autoavaliação. Ela é trabalhada nos volumes do livro a partir da autopercepção dos processos de aprendizado pelos estudantes, mas também do professor.

Na prática de ensino e aprendizagem em Artes, a percepção está permeada também pelas experiências estéticas com os próprios repertórios artísticos que são trabalhados, pelo planejamento didático que antecede o momento da aula, pelo modo como aquela proposta artística e pedagógica aconteceu com outros estudantes etc. Por isso, é importante que o professor exercite a autopercepção avaliativa de sua prática docente, mantendo-se atento ao modo como os estudantes estão aprendendo, e percebendo criticamente aquilo que está propondo e como está propondo, e o modo como as proposições devem ser transformadas, redirecionadas ou adaptadas.

Em suma, o professor também aprende enquanto ensina e tem a oportunidade de repensar os seus métodos a partir da observação de como eles reverberam em cada grupo e em cada estudante. Por isso, a seção **Autoavaliação** sempre orientará o professor a observar as respostas e interação entre os estudantes, identificando não apenas se aprenderam determinados conteúdos, mas também como as propostas individuais e coletivas, os debates, pesquisas e reflexões reverberaram no coletivo, de modo a repensar e a rever as suas estratégias pedagógicas.

► **Autoavaliação dos estudantes: autopercepção e protagonismo**

O professor não deve ser o único a acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes e a propor-lhes o que fazer para melhorar. Consideramos que é papel do estudante, também, constatar seus próprios êxitos e dificuldades, ajudar os colegas nesse processo e buscar estratégias para avançar. Nesse sentido, de acordo com Macedo, pensar a regulação como forma de avaliação significa rever questões, como a questão do erro, da tolerância, do tornar a avaliação algo contínuo, processual,⁴⁰ desafio tanto para o professor, quando planeja as situações de ensino, quanto para os estudantes em seus processos de aprendizagem.

É interessante que a avaliação aconteça em diferentes momentos do trabalho com os estudantes. O Manual oferece subsídios que consideram a atenção e percepção avaliativa do professor, com exemplos de como a avaliação pode ser praticada tanto com aquilo que é verbalizado pelos estudantes quanto com o que não é, mas aparece a partir de suas expressões corporais e faciais, no modo como interagem com os colegas nas proposições de trabalho coletivas etc.

⁴⁰ MACEDO, Lino de. **Ensaios pedagógicos**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

Os momentos de autoavaliação possibilitam aos estudantes adquirirem, progressivamente, mais controle sobre seus processos de aprendizagem e possam desenvolver autonomia em relação a eles.

Ao final de cada Unidade, é apresentada uma proposta avaliativa sistematizada na seção **Autoavaliação**. É fundamental que essa proposta seja apresentada e discutida com os estudantes antes de ser realizada.

- Os parágrafos que antecedem a autoavaliação retomam os principais conteúdos trabalhados ao longo da Unidade.
- Após a retomada dos conteúdos, os estudantes deverão responder a um questionário que orienta o exercício auto-perceptivo e retrospectivo da autoavaliação.

Para que esse processo avaliativo ocorra de maneira efetiva, o professor conta com orientações para estabelecer relações de confiança e propor diálogos abertos, promovendo momentos de reflexão e responsabilidade em relação ao próprio processo de aprendizagem.

► **Diário de bordo: ferramenta de registro da aprendizagem em Arte**

O estímulo ao uso de um **diário de bordo** ou estratégia equivalente de registro é muito bem-vinda no ensino de Arte, pois possibilita uma imersão no percurso criador. Esse tipo de recurso coloca em prática uma forma de avaliação coerente com concepções de arte que valorizam processos e produtos, que pode ser realizada de modo contínuo e sistemático, garantindo seu caráter formativo e, principalmente, potencializando a compreensão de uma estratégia absolutamente integrada à prática artística.

O registro de um processo de aprendizado não apenas dá forma ao percurso, mas possibilita aos estudantes percorrê-lo retrospectivamente, identificando escolhas, dificuldades e superações. A realização de um registro sistemático – na forma de imagens, anotações, textos ou quaisquer outras que os estudantes decidam fazer – desafia os estudantes a refletirem sobre cada etapa e cada passo escolhido durante seus processos de aprendizagem.

O diário de bordo também evidencia as diferenças nas trajetórias de aprendizagem entre os estudantes, os diversos caminhos possíveis para a realização de trabalhos, os pensamentos acionados durante os percursos, como cada estudante se relacionou com as propostas e quais as mais significativas para cada um deles. Pode, por isso, ser um recurso a ser compartilhado e observado no momento da avaliação de resultados e na autoavaliação.

Seu uso está ligado a uma concepção de ensino-aprendizagem que proporciona a construção autônoma por parte dos estudantes. Essa noção respeita diferentes trajetórias com base nas propostas comuns e definidas para cada ano.

Um **diário de bordo** pode ser entendido como uma coletânea com um propósito determinado de trabalhos do estudante que

contam a história dos esforços, o progresso ou as conquistas dele em uma determinada área do conhecimento, incluindo a participação do estudante na seleção do conteúdo do portfólio [ou, no caso desta coleção, diário de bordo], as diretrizes para a seleção, os critérios para julgar o mérito e a evidência de autorreflexão do estudante.⁴¹

O uso do diário de bordo para o trabalho pedagógico com Arte se baseia na ideia de que os estudantes, além de realizarem atividades avaliativas e de autoavaliação, podem produzir uma organização de seus trabalhos práticos e outros exercícios realizados, tais como textos lidos e escritos, considerando escolhas particulares, revelando as atividades mais significativas para as suas aprendizagens.

Não basta, no entanto, selecionar e compilar produções e reflexões em texto. Para concluir o trabalho com diário de bordo, os estudantes precisam fazer uma reflexão sobre o que escolheram, conversando ou escrevendo textos reflexivos para revelar elementos do processo de aprendizagem que muitas vezes não são visíveis.

Alguns exemplos de possibilidades de análise ou escrita de textos reflexivos:

1. Se um estudante escolher um texto que possibilitou conhecer a produção artística de uma cultura diferente, que foi muito significativo para as suas aprendizagens, é necessário que ele justifique a sua escolha, explicitando, por exemplo, que a leitura foi importante, pois ampliou saberes sobre costumes e valores que não conhecia ou que favoreceu a ampliação de repertório para a sua prática artística.
2. Outra possibilidade é apontar um conjunto de apreciações que fez com que identificasse a presença de obras em espaços públicos que não eram, antes, observados nem considerados arte por ele.
3. A seleção de trabalhos práticos requer que os estudantes olhem para o que realizaram e pensem sobre o processo de criação. Nesses casos, podem fazer referência a diferentes aspectos, tais como procedimentos, ideias e intenções e a realização de trabalhos coletivamente.
4. Pode ser que a escolha seja de um trabalho que não tenha dado muito certo, mas que foi importante por ter possibilitado aprender com o erro e retomar o processo.
5. Relacionar propostas e atividades diferentes também é uma possibilidade se, por exemplo, a realização de um trabalho foi importante para compreender a leitura de um texto, ou vice-versa.

O professor também pode contribuir para o processo de realização do diário de bordo, problematizando e instigando os estudantes a fazer comparações e relações entre os trabalhos, para apoiá-los na identificação de características comuns entre eles, marcas pessoais e elementos recorrentes; por exemplo, o uso de poucas cores, ou cores mais intensas em pinturas, linhas suaves ou linhas grossas no desenho e se há relação entre as

⁴¹ ARTER, Judith; SPANDEL, Vicki. Using portfolios of student work in instruction and assessment. **ITEMS – Instructional Topics in Educational Measurement**, p. 36-44, mar. 1992.

linguagens, tais como na pintura, o uso de cores frias e suaves, no desenho, o traço sutil. Escolha de temas, ocupação do espaço, dimensões e preferência por algumas linguagens em detrimento de outras também são aspectos que podem ser entendidos como marcas pessoais.

É interessante dar início ao diário de bordo no começo do ano letivo e combinar com os estudantes a regularidade com que se dedicarão à sua elaboração. Trabalhar de modo sistemático com o diário de bordo coloca em evidência o caráter processual, fundamental para a prática artística, aproximando processo e produto como indissociáveis. Tal como defende Cecília Almeida Salles em seus estudos de processos de criação, ao priorizarmos a criação e não o resultado, deslocamos a atenção pedagógica do produto final para a aprendizagem e a inventividade da trajetória dos estudantes.⁴²

Para que o diário de bordo atenda de modo satisfatório e adequado às quatro linguagens – música, dança, teatro e artes visuais –, as propostas realizadas ao longo de cada Unidade requerem que o professor proponha e oriente os estudantes a guardar os registros, que podem ser textos, fotografias, desenhos, esquemas, tanto individuais como coletivos. Por isso, o **ícone do diário de bordo** aparece frequentemente nas seções do livro.

Para esse exercício de metalinguagem, é fundamental eleger instrumentos que estejam de acordo com o processo criador das diferentes linguagens.

Os exercícios e as apresentações de música, dança e artes cênicas, bem com as exposições de arte, também podem ser registrados por meio de textos dos próprios estudantes e do público para o qual foram apresentados, uma vez que esses momentos não precisam estar reservados apenas para as finalizações, pois podem ser considerados parte do processo e, portanto, ser apontados como momentos significativos das aprendizagens.

Ao trabalhar com estratégias de registro, como o diário de bordo, propõe-se uma **mudança de cultura de avaliação**, uma vez que se trata de um instrumento que dialoga com a natureza da área de conhecimento e coloca o estudante como protagonista de suas aprendizagens.

PROPOSTAS INTERDISCIPLINARES

Ao longo das Unidades, são apresentadas várias oportunidades para realizar projetos interdisciplinares com outros componentes da área de Linguagens, como Língua Portuguesa, mas também de outras áreas do conhecimento, como História ou Geografia. A ênfase dessas propostas está na articulação entre objetos de conhecimento dos diferentes componentes e na experiência com procedimentos variados de pesquisa – especialmente nas seções **Arte e muito mais** –, assim como na consolidação das habilidades leitoras – sobretudo nas seções **Entre textos e imagens**.

O professor de Arte, responsável pela condução das propostas, pode adaptar as sugestões para que elas aconteçam apenas nas aulas de Arte. Mas, caso possa realizar um trabalho integrado com docentes dos outros componentes, deve verificar como podem combinar as estratégias, de modo a garantir o desenvolvimento de habilidades específicas de cada componente e a consolidar, assim, o desenvolvimento de competências específicas ou gerais.

Caso não haja a oportunidade de compartilhar a aula, os professores podem adequar as propostas, para consolidar sequências didáticas com etapas a serem realizadas nas aulas de cada componente. Nesse caso, é importante decompor as etapas das propostas destacando os objetivos e os critérios de avaliação. Esse procedimento deve também ser comunicado aos estudantes, de modo que tanto eles quanto os professores se sintam mais confiantes para a realização de todas as etapas.

O trabalho interdisciplinar é um pressuposto da estrutura da BNCC. O desenvolvimento das competências presume a somatória de habilidades, que podem ser de um mesmo componente, de uma mesma área do conhecimento ou de áreas diferentes. Por isso, é importante que os professores se esforcem para instaurar dinâmicas de integração e interdisciplinaridade que transcendam os limites do estrito formato das aulas circunscritas a um tempo limitado, sempre que possível extravasando para o espaço escolar e para a comunidade escolar, o que possibilita aos estudantes experimentarem uma estrutura integradora de aprendizagem.

ATENÇÃO A POSSÍVEIS RISCOS NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES OU AO TRATAR DE TEMAS POTENCIALMENTE SENSÍVEIS PARA OS ESTUDANTES

Em Arte, muitas propostas podem fazer uso de material que represente risco à integridade física dos estudantes. É muito importante, portanto, que o professor avalie se os estudantes estão preparados para manejar determinadas ferramentas e material, e se é possível oferecer recursos de autoproteção, como luvas ou aventais, ou colaborar com a manipulação de ferramentas perigosas, como tesouras ou pistolas de cola quente. Do mesmo modo, atividades que presumem a circulação no espaço exigem atenção para objetos ou detalhes da arquitetura que possam representar risco. Os estudantes devem sempre ser avisados sobre esses possíveis riscos, para que possam observar a si e aos colegas e se responsabilizar pela integridade e bem-estar do grupo.

Além de riscos físicos, há também muitos temas propostos no livro que podem representar um constrangimento para alguns estudantes se não forem conduzidos e mediados com atenção e responsabilidade pelos professores, especialmente em relação a *bullying*, autoexposição nas redes sociais, questões raciais e de gênero, além de debates sobre a superação de barreiras atitudinais e comunicacionais para a inclusão de pessoas com deficiência. Antes de propor quaisquer debates ou de organizar grupos para pesquisar e discutir esses temas, é preciso observar as interações entre o grupo e criar uma atmosfera de acolhimento, escuta e respeito que possibilite aos estudantes transcender os limites das relações interpessoais da sua vivência escolar. A sala de aula não é um espaço de julgamento, pelo contrário, mas é muito importante que todos os estudantes se sintam seguros e confiantes para participar dessas conversas.

⁴² SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação. 5. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

CULTURAS JUVENIS E PROJETO DE VIDA

Ao falar sobre as **culturas juvenis**, está em pauta não apenas a compreensão e a atenção às transformações estéticas, políticas e culturais que envolvem os anseios e os desejos das juventudes, mas também a construção de um modelo educacional que estimule a colaboração, a interdisciplinaridade de saberes, a aprendizagem contextualizada, a autoria e o protagonismo das juventudes. O horizonte disso é que os estudantes se reconheçam como agentes de transformação social e cultural e tenham recursos para identificar o que querem transformar no mundo, reconhecendo-se como sujeitos criadores, críticos e propositivos.

A valorização das culturas juvenis e o estímulo a uma auto-percepção e articulação responsável e ética com os pares são parte essencial daquilo que a BNCC chamou de **Projeto de vida**. Trata-se de consolidar o pensamento científico e de desenvolver atitudes e valores éticos, democráticos e solidários, de modo que os estudantes saibam ponderar sobre os problemas do mundo em que vivem e idealizar, com clareza de propósito e compromisso, as contribuições que querem produzir neste mundo.

Nessa direção, as Unidades e os volumes desta coleção buscam:

- Mobilizar o repertório cultural dos estudantes em sala de aula, com atenção às vivências, interesses e preferências. Isso envolve não apenas construir relações a partir da leitura dos objetos de conhecimento em sala de aula e o imaginário estético dos estudantes, mas também possibilitar a eles fazerem uso desse imaginário de modo crítico e criativo. Sentindo-se respeitados em relação ao seu imaginário estético e experiências, os estudantes também se abrem para outros repertórios.
- Promover espaços de diálogo, escuta e acolhida entre os estudantes na escola. As juventudes têm poucos espaços mediados de compartilhamento das ideias, vivências e emoções. Criar esses espaços é importante para que os estudantes reconheçam o valor de compartilhar as suas preocupações, interesses e ideias, de dialogar, assim como para que aprendam a acolher e respeitar a diferença no convívio com os seus pares.
- Promover o reconhecimento e a criação de horizontes de inserção social para os estudantes, pela via das vivências culturais, da articulação social e do mundo do trabalho. Com o estímulo à diversidade e pluralidade na escola – qualidade intrínseca do ensino de Arte –, os estudantes devem aprender a se perguntar: “Com as ferramentas de criação que as artes me oferecem, como posso atuar propositivamente no mundo, de modo a construir para o futuro o mundo que eu desejo para mim e para as pessoas do meu convívio?”
- Estimular a ocupação do espaço escolar e a articulação com a comunidade do entorno, por meio da arte e do compartilhamento de processos de criação e reflexão. A atuação em meio à comunidade escolar é fundamental para que os estudantes se reconheçam como sujeitos da mudança do meio social em que estão inseridos. Nesse sentido, estímulo a programações como festivais, saraus, mostras ou outros equivalentes, assim como o usufruto dos bens culturais, são

caminhos para os estudantes entenderem o papel social da arte e para atuarem coletivamente com olhar sensível e crítico para a vida pública.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL E FUNDAMENTOS ÉTICOS E CIENTÍFICOS PARA A EDUCAÇÃO

Um dos principais compromissos dessa etapa da formação escolar é a aprendizagem em relação aos **procedimentos científicos de pesquisa**, de modo a oferecer subsídios para a construção do conhecimento. Com base no pensamento científico, os estudantes aprendem a produzir **análises críticas, criativas e propositivas**, assim como desenvolver a **capacidade argumentativa**, informados por valores democráticos, éticos e solidários.

Para desenvolver o pensamento científico e aprender procedimentos de pesquisa que embasem as suas ideias, atitudes e valores, os estudantes são constantemente orientados a realizar pesquisas e debates, especialmente na seção **Arte e muito mais**. Em relação à pesquisa, eles experimentam diferentes modelos ao longo dos volumes, com o aumento do nível de complexidade no decorrer dos anos, conforme se aproximam da transição para o Ensino Médio, quando se espera que essas habilidades estejam consolidadas. São vários os métodos de pesquisa ensinados ao longo da coleção:

- revisão bibliográfica;
- análise de arquivo e documento;
- formulação, aplicação e análise de questionário;
- preparação e sistematização de entrevistas;
- estudos de recepção da arte e da produção cultural;
- observação e produção de relatório;
- análise de mídias sociais (análise das métricas das mídias e sensibilização para análise de discurso multimodal).

A pesquisa é um recurso para reconhecer e internalizar procedimentos e princípios do pensamento científico, fundamentais para a produção de conhecimento e para a vida ética e democrática. O pensamento científico não é apenas um caminho para o desenvolvimento de habilidades e competências, mas também um recurso para formar e aprimorar atitudes e valores em consonância com a ética e a democracia.

Ao articular os procedimentos de pesquisa às conversas e reflexões, propostas também por meio de rodas de conversa, debates e produção textual, os estudantes desenvolvem a capacidade argumentativa, com base não apenas em suas impressões, emoções e opiniões, mas em dados.

As propostas interdisciplinares trabalhadas nas pesquisas também aparecem na forma de rodas de conversa e proposições de debates, especialmente nas ocorrências da seção **Arte e muito mais**, com forte orientação de trabalho com os **Temas contemporâneos transversais**. Os estudantes são incentivados, por meio da arte ou de outras referências, a debater, argumentar e produzir registro disso, em cartazes, textos ou por meio de outras estratégias artísticas, sistematizando e refletindo individual e coletivamente sobre uma diversidade de assuntos.

A coleção está repleta de oportunidades que desenvolvem a análise de textos – verbais, imagéticos, multimodais, orais ou escritos –,

bem como provocam estudantes a decompor, interpretar e analisar textos, desdobrando-se em reflexões que consideram as suas vivências e leituras de mundo. Essas análises também são ampliadas por meio de propostas de criação, artística e textual; exercícios; jogos; experimentações e registros no diário de bordo. Assim, os estudantes exploram diferentes recursos para analisar e criar a partir das propostas das Unidades.

Outro elemento que contribui para fundamentar a base ética e científica da proposta educativa desta coleção é o desenvolvimento do **pensamento computacional**. Ele não tem apenas a ver com tecnologias digitais, mas sim com a resolução de problemas, quer dizer, com uma formulação pedagógica do problema de modo que ele possa ser resolvido por etapas das quais os estudantes tenham consciência e segurança.

O pensamento computacional está relacionado a quatro eixos. Todos são transversalmente trabalhados na coleção, por intermédio das seções. São eles:

Decomposição: trata-se de dividir um problema complexo em pequenas partes, de modo que os estudantes saibam aonde devem chegar e o que se espera deles. As seções **Experimentações** e **Pensar e fazer arte** se destacam em relação a esse eixo, com uma descrição cuidadosa do passo a passo.

Reconhecimento de padrões: no caso das artes, esses padrões serão, em primeiro lugar, estéticos, poéticos e visuais. No exercício de leitura de imagens, das seções **De olho na imagem** e **Foco na Linguagem**, os estudantes produzem relações entre as diferentes referências trabalhadas, reconhecendo padrões e identificando semelhanças e diferenças. Em cada leitura, eles identificam aspectos imagéticos variados, como a narrativa, a composição, a materialidade e o contexto de produção, para então, finalmente, produzir relações com o próprio imaginário estético e com outras referências do livro. Assim, identificam como se dá a trama que alinhava os conteúdos e as proposições do livro.

Abstração (pensamento abstrato): destaca, no âmbito da reflexão, os elementos mais relevantes de uma proposição teórica, sensível, abstrata, possibilitando aos estudantes reconhecer e inferir sobre os pontos mais importantes de um conteúdo ou vivência artística. As proposições de pesquisa da seção **Arte e muito mais** trabalham com profundidade o pensamento abstrato, pois nelas os estudantes fazem

escolhas sobre os pontos mais importantes do conteúdo e das experiências de pesquisa que eles vão compartilhar por texto, seminário, cartaz, relatório ou outro modo.

Algoritmo (pensamento algorítmico): de certa forma, é a relação dos elementos anteriores, mas no sentido de estabelecer regras/caminhos objetivos para lidar com as experiências artísticas e os conteúdos.

Munidos de elementos procedimentais que contribuem para desenvolver o pensamento computacional e preparados para mobilizar diferentes recursos e caminhos de pesquisa, os estudantes tornam-se aptos a mover-se entre os diferentes campos do saber, desenvolvendo plenamente e com autonomia as habilidades e as competências, em confluência com as atitudes e os valores esperados.

PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO

Cada escola e professor têm os próprios critérios para elaborar os planejamentos pedagógicos. Por isso, a coleção oferece subsídios para que o plano de desenvolvimento seja readequado se houver necessidade, respeitando o tempo necessário para o trabalho com cada objeto de conhecimento e para o desenvolvimento das competências e habilidades. A divisão dos conteúdos em períodos letivos – bimestres, trimestres e semestres – é também uma variação que exige da coleção estratégias de rearticulação do planejamento, de modo a assegurar a aprendizagem e a coerência na articulação dos conteúdos.

O plano de desenvolvimento sugerido a seguir se organiza a partir de uma apresentação dos objetivos e justificativas de cada Unidade e Temas e da estruturação dos conteúdos por período letivo – bimestre, trimestre e semestre –, possibilitando ao professor readequar o planejamento de acordo com suas necessidades.

O quadro elenca as Unidades temáticas, informando os objetos de conhecimento e as habilidades favorecidas em cada Unidade. O desenvolvimento das habilidades, então, funciona como eixo central. O professor pode verificar as propostas que subsidiam o desenvolvimento de cada habilidade, aderindo a elas de modo a garantir a progressão da aprendizagem.

Além disso, o professor pode usar o quadro para localizar e compreender as estratégias de cada volume para trabalhar os Temas contemporâneos transversais (TCT), as culturas juvenis e também o projeto de vida dos estudantes.

Competências cujo desenvolvimento é favorecido

Competências gerais

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade; continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
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.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Unidade 1: Arte e espaços de expressão

Tema 1: Paredes e muros como espaços de expressão

Objetivos e justificativa

- Compreender que a arte pode ocupar outros espaços, além de museus e galerias.
- Conhecer e contextualizar a arte mural como manifestação artística contemporânea.
- Compreender o uso de paredes e muros como suporte para a expressão artística em diferentes períodos históricos.
- Compreender o Muralismo Mexicano como movimento artístico.
- Experienciar a projeção de imagens para superfícies de grandes escalas.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Todo o volume do 6º ano apresenta fundamentos das linguagens artísticas e estimula a criação de relações entre a arte, o espaço e o meio social. A percepção da aplicação da arte sobre suportes como as paredes e os muros visa a produzir consciência sobre como a arte pode se inserir no espaço e no meio, dialogando com questões pertinentes a cada contexto, época e povo. A ênfase na produção de murais na arte latino-americana é também um esforço para que os estudantes concebam a arte não apenas como um meio de expressão, mas também de reflexão crítica sobre a realidade, desenvolvendo assim desde a autopercepção até a habilidade de interpretar criativa e criticamente por meio dos estímulos e do fazer artístico.

<p>1º semestre</p> <p>1º trimestre</p>	<p>Tema 2: Representações rupestres Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de arte rupestre. • Entender a diferença entre pintura e incisão. • Relacionar as produções rupestres ao pensamento dos homens e mulheres que as criaram. • Compreender o uso de paredes e muros como suporte para a expressão artística em diferentes períodos históricos. • Experimentar a produção de tintas com pigmentos naturais e a têmpera de ovo. • Experimentar a criação de obras artísticas de forma individual. • Apreciar a própria produção e as dos colegas. • Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística. • Promover uma reflexão sobre as relações entre arte e artefato. <p>A produção visual da Pré-História é um elemento revelador das bases que formaram as nossas sociedades. Ao estudá-la, os estudantes identificam que muitas tecnologias, procedimentos e material que hoje parecem estar facilmente à disposição não existiam no passado, tendo sido lentamente desenvolvidos no tempo para atender às necessidades específicas dos povos. Ao seu tempo, cada tecnologia – como a sintetização de pigmentos – provocou grandes transformações. Neste Tema, os estudantes reconhecem a importância de preservar o patrimônio cultural e ambiental em torno da chamada arte rupestre, assim como refletem sobre a diferença de critérios com os quais analisamos esse tipo de produção, quando comparada com a arte do nosso tempo.</p>
	<p>Tema 3: A arte do grafite Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender que a arte pode ocupar outros espaços, além de museus e galerias. • Reconhecer o grafite como manifestação artística contemporânea. • Familiarizar-se com a produção artística de diferentes períodos históricos e valorizá-la. • Relacionar a origem do grafite com as manifestações de caráter político ocorridas na década de 1960 na França e nos Estados Unidos. • Refletir sobre a visibilidade das obras de arte urbana produzidas por mulheres. • Experimentar a técnica do lambe-lambe. • Experimentar a pintura com estêncil. • Experimentar a criação de trabalhos artísticos de forma coletiva. • Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística. <p>Além dos exemplos anteriores, há muitos modos de a arte ocupar o espaço dos muros e paredes, dispersando-se pelas cidades, vilas e pelos espaços que ocupamos, como a escola. O grafite é uma expressão que tem origem na cidade, tem sido incorporado pela cultura visual e reflete temáticas próprias da vida social de hoje em dia. Não à toa, ele é um suporte artístico com forte ligação com os movimentos sociais da segunda metade do século XX e com forte apelo e relação com as culturas juvenis. Por meio do trabalho com o grafite, os estudantes não apenas identificam que a arte, talvez, esteja presente em seu trajeto cotidiano, entre casa e escola, assim como reconhecem uma possibilidade expressiva para lançar as suas ideias e criações ao mundo.</p>
	<p>Temas contemporâneos transversais presentes na Unidade Tema 1: Paredes e muros como espaços de expressão TCT: Economia (Subtema: Trabalho)</p> <p>Competências gerais: 1, 2, 3 e 9. Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1, 2 e 3. Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 1, 3 e 5. Habilidades: EF69AR01, EF69AR06, EF69AR31, EF69AR33, EF69AR35. Proposta: pesquisa interdisciplinar com a área de humanidades. Projeto de pesquisa individual, com produção textual, sobre representações do trabalho na pintura brasileira.</p> <p>Tema 2: Representações rupestres TCT: Meio ambiente (Subtema: Educação ambiental)</p> <p>Competências gerais: 2, 4, 7 e 9. Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 4 e 5. Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 7 e 9. Habilidades: EF69AR31, EF69AR34. Proposta: reflexão e debate, em microgrupos e com a turma inteira, sobre a importância da patrimonialização para a preservação do meio ambiente e da cultura (no caso do Parque Nacional Serra da Capivara, o patrimônio ambiental e cultural é integrado).</p>
	<p>Culturas juvenis</p> <p>As culturas juvenis estão representadas na Unidade por meio de exemplos como o grafite e a cultura do <i>hip-hop</i> e o destaque à emergência de pautas como o gênero e a questão racial na arte. Ao longo da Unidade, o professor é constantemente orientado a estimular relações entre os conteúdos, os gostos e o repertório cultural dos estudantes, de modo a articular a aprendizagem nas aulas de Arte com as vivências do grupo e a transformar a aula em um espaço de escuta das juventudes, com identificação e estímulo a escutar, acolher, dialogar e respeitar.</p> <p>Projeto de vida</p> <p>A Unidade privilegia modos de ocupar o espaço social com a arte e de fazer dela uma ferramenta de inferência e expressão, o que apresenta aos estudantes uma perspectiva da arte como ferramenta de comunicação e ação social. Por meio da interface entre a arte, a cultura e a vida política e social, os estudantes reconhecem que a arte pode criar ferramentas de participação e transformação social, reconhecendo que a autoexpressão não se separa da atuação no meio e da integração responsável e ética com a sociedade.</p>

		Unidade	Unidades temáticas da BNCC	Objetos de conhecimento da BNCC	Habilidades da BNCC cujo desenvolvimento é favorecido	Práticas didático-pedagógicas
1º semestre	1º trimestre	Unidade 1: Arte e espaços de expressão	Artes visuais	Contextos e práticas	(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.	Contextualização e reflexão sobre a obra de diferentes artistas nacionais e internacionais ao longo dos Temas, como Diego Rivera, José Clemente Orozco, Keith Haring, Alex Vallauri, Mag Magrela, Eveline Sin e Criola. Apreciação e aprofundamento das obras de Ananda Nahu e Banksy (seções Artista e obra). Leitura e apreciação das imagens (seções De olho na imagem e Foco na linguagem). Reflexões sobre as motivações e a atuação do artista Mauro Neri (seção Entre textos e imagens). Pesquisa sobre representações do trabalho na obra de Candido Portinari (seção Arte e muito mais).
					(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.	Contextualização e reflexão sobre diferentes estilos visuais e funções da arte para diferentes povos e épocas ao longo dos Temas, como o Egito Antigo, as civilizações pré-colombianas, a pintura mural de temática social na modernidade artística (ênfase no muralismo mexicano) e o grafite da segunda metade do século XX.
					(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.	Leitura de imagem, com foco nos códigos da linguagem visual, na apreciação e na interpretação dos referenciais artísticos (seções De olho na imagem e Foco na linguagem).
					(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, <i>performance</i> etc.).	Exploração de diferentes materialidades nas propostas das seções Experimentações e Pensar e fazer arte : desenho e projeção no espaço com retroprojektor; pintura com têmpera de ovo e pigmentos naturais; produção de estêncil; criação e aplicação de cartazes com lambe-lambe. Reflexões posteriores à experimentação do material.
					(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.	Processos de criação individuais e coletivos nas seções Experimentações e Pensar e fazer arte : • Produção individual de pintura com a têmpera de ovo, a partir das reflexões sobre a arte rupestre e as suas materialidades. • Produção individual de estêncil, com base nas discussões sobre o caráter interventivo da arte do grafite. • Experimentação coletiva de projeção de desenhos com retroprojektor no espaço, com base nas discussões sobre a vocação pública do muralismo mexicano e a ocupação do espaço com imagens e luz. • Produção e aplicação individual de cartaz com lambe-lambe no espaço escolar, com base em proposta desenvolvida colaborativamente para definir temas e intervir criticamente no espaço escolar.
					(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.	Propostas das seções Experimentações e Pensar e fazer arte : elaboração dos procedimentos e intencionalidades expressas nas referências artísticas trabalhadas na Unidade por meio da experimentação artística; conversa final sobre os processos de criação individuais e coletivos; registro das reflexões e experimentações no diário de bordo.

1º semestre	1º trimestre	Unidade 1: Arte e espaços de expressão	Artes visuais	Sistemas da linguagem	(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.	Entrevista com o artista Mauro Neri (seção Entre textos e imagens).
				Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Apresentação do grafite como intervenção crítica em contextos urbanos. Discussão sobre as relações entre o grafite e os movimentos sociais da segunda metade do século XX. Destaque ao protagonismo das mulheres e temática de gênero na arte do grafite. Reflexões sobre as relações entre o grafite e a temática racial na obra de Ananda Nahu (seção Artista e obra). Transposição da arte do grafite das ruas para as galerias de arte. Estabelecimento das relações entre a arte mural e a temática social. Pesquisa e reflexão sobre as representações do trabalho na arte (seção Arte e muito mais).
				Processos de criação	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Apresentação das diferentes linguagens e práticas que compõem a cultura do <i>hip-hop</i> (seção Por dentro da arte). Debate e reflexão sobre as contribuições da arte de rua para a promoção da cultura de paz (seção Por dentro da arte).
			Artes integradas	Matrizes estéticas e culturais	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocênicas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).	Reflexão sobre as relações entre arte e artefato, com ênfase no uso que a produção cultural tem em cada contexto. Apresentação de referenciais artísticos de diferentes épocas, com atenção à sua função social em cada contexto. Por exemplo: arte egípcia e a relação com a cosmovisão; muralismo mexicano e a relação com a política; grafite e a relação com as transformações sociais no contexto urbano; pesquisa sobre as representações do trabalho na obra de Candido Portinari e relações com o contexto da comunidade escolar (seção Arte e muito mais).
				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.	Debate sobre as relações entre a patrimonialização e a preservação histórica e ambiental, a partir do exemplo da Serra da Capivara (seção Arte e muito mais). Pesquisa sobre exemplos de patrimônio cultural e natural do Brasil (seção Arte e muito mais).
				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.	Propostas de pesquisa por meio de recursos digitais (seção Arte e muito mais).

		2º bimestre
1º semestre	1º trimestre	<p>Competências cujo desenvolvimento é favorecido</p> <p>Competências gerais</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>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>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>Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental</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>Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental</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, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.</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>
		<p>Unidade 2: Uma linguagem, muitos elementos</p> <p>Tema 1: O teatro</p> <p>Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a aproximação espontânea entre o público e as manifestações artísticas que caracterizam o teatro de rua. • Identificar elementos fundamentais da linguagem teatral, como visualidade, sonoridade, corporalidade e espacialidade. • Experimentar a relação do corpo com o espaço. • Desenvolver a autoconfiança por meio da experimentação artística. <p>Esta Unidade, possivelmente, é o primeiro contato de muitos estudantes com a linguagem teatral. Por isso, ela visa a apresentar alguns dos elementos fundamentais da linguagem, como os elementos sonoros e visuais e a relação entre o corpo e o espaço. Os estudantes devem perceber que o teatro acontece em determinado lugar, envolvendo determinados corpos, que fazem uso do movimento, da voz ou outros artifícios sonoros e, finalmente, de recursos visuais. Além disso, o teatro pode acontecer em espaços abertos e propor diferentes tipos de relação entre atores e público, como no caso das peças que acontecem no espaço público. Ao longo da Unidade, os estudantes poderão identificar que os elementos da linguagem teatral são mais presentes em suas vivências do que eles, talvez, imaginam.</p>
		<p>Tema 2: As origens do teatro</p> <p>Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender, reconhecer e respeitar as concepções estéticas, presentes na história humana, das diferentes culturas e etnias. • Compreender as origens do teatro e seu desenvolvimento em diferentes culturas. • Reconhecer as máscaras como objetos artísticos e/ou sagrados. • Conhecer elementos da cultura tradicional africana. • Compreender a riqueza e a diversidade da produção de artes visuais africanas. • Compreender a importância das máscaras na cultura tradicional africana. • Entender como a tradição influencia a produção de artistas africanos contemporâneos. • Experimentar a criação de obras artísticas, individual e coletivamente. <p>A linguagem teatral tem suas matrizes em diferentes culturas. Para cada povo e em cada época, os elementos cênicos serviram a diferentes usos, nem sempre associados àqueles da tradição europeia. Por isso, este Tema apresenta diferentes recursos, usos e origens do teatro, com atenção especial às culturas africanas, das quais muitas práticas e referências formadoras da identidade cultural brasileira provêm. Os estudantes identificarão que alguns elementos conectam o teatro a outras expressões culturais, como no caso de cerimônias e ritos sagrados. Poderão também experimentar a criação desses elementos, de modo a desenvolver a imaginação e a reconhecer a visualidade e material plástico como recursos expressivos potentes para as aulas de teatro.</p>

1º semestre	1º trimestre	<p>Tema 3: O teatro na Grécia antiga Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as origens do teatro na Grécia antiga. • Conhecer e explorar os gêneros teatrais tragédia e comédia. • Entender a função das máscaras no teatro grego antigo. • Reconhecer o dramaturgo como o autor de peças de teatro. • Experimentar a criação de obras artísticas coletivamente. • Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística. <p>Como continuidade dos temas anteriores, desta vez os estudantes aprenderão outros elementos da linguagem teatral: máscara, coro, dramaturgia, autoria. Poderão também experimentar, por meio de jogos teatrais, identificando que a prática e a ação coletiva integrada são recursos importantes para o aprendizado com o teatro, ampliando a compreensão sobre as referências teóricas apresentadas e deslocando para o âmbito da experiência a percepção sobre o teatro e a sua contribuição para a aprendizagem e o convívio na escola.</p>																	
		<p>Temas contemporâneos transversais presentes na Unidade Tema 3: O teatro na Grécia antiga TCT: Multiculturalismo (Subtema: Diversidade cultural) Competências gerais: 3, 4 e 6. Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1, 2, 3 e 6. Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 3, 4 e 9. Habilidades: EF69AR31, EF69AR33. Proposta: pesquisa individual na internet sobre mitos em diversas religiões politeístas, a exemplo dos mitos gregos apresentados no Tema 3. Cada estudante escolhe um mito e compartilha a sua história com a turma.</p>																	
		<p>Culturas juvenis Ao longo da Unidade, os estudantes são frequentemente convocados a compartilhar as suas referências e vivências, de modo a facilitar a articulação entre o conteúdo das aulas, o repertório do grupo e o contexto social do qual participam. Os exemplos do teatro de rua e também as experimentações possibilitam a construção de uma ética de colaboração entre o grupo e também a ocupação e o protagonismo dos vários espaços da vida social, da escola e das ruas.</p>																	
		<p>Projeto de vida A linguagem teatral, com a sua dimensão coletiva e expressiva e também com o forte estímulo à alteridade e autoestima que promovem, contribui necessariamente para a formação das habilidades socioemocionais necessárias à formação de cidadãos capazes de se posicionar socialmente com alteridade, empatia, ética e confiança. Ao longo da Unidade, a amplitude de referências sobre os usos sociais do teatro possibilita aos estudantes o reconhecimento da linguagem teatral como recurso para reconhecer e respeitar diferentes crenças, modos de vida e sujeitos sociais, qualidades necessárias à formação de sujeitos éticos e comprometidos com o respeito à diversidade e à cultura.</p>																	
		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Unidade</th> <th>Unidades temáticas da BNCC</th> <th>Objetos de conhecimento da BNCC</th> <th>Habilidades da BNCC cujo desenvolvimento é favorecido</th> <th>Práticas didático-pedagógicas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">Unidade 2: Uma linguagem, muitos elementos</td> <td>Artes visuais</td> <td>Contextos e práticas</td> <td>(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.</td> <td> Análise do uso de máscaras nas danças em celebrações e rituais do povo Dogon. Análise das máscaras produzidas por Romuald Hazoumè e Calixte Dakpogan. Criação de máscara para caracterização de personagem e improvisação cênica. </td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Teatro</td> <td rowspan="2">Contextos e práticas</td> <td>(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.</td> <td> Aprofundamento na obra de grupos e artistas, como o Grupo Vilavox (seção Artista e obra), e a entrevista com o dramaturgo Luiz Felipe Botellho (seção Entre textos e imagens). Apresentação do grupo Ser Tão Teatro. Apresentação das origens do teatro, dos gêneros da comédia e da tragédia e exemplos, como a obra Medeia, de Eurípedes. </td> </tr> <tr> <td>(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.</td> <td> Apreciação de diferentes referências artísticas (seções De olho na imagem e Foco na linguagem). Pesquisa sobre as características e os exemplos de teatro infantil (seção Por dentro da arte). Apresentação e reflexões sobre o teatro de rua. Exemplo do teatro em outros povos e culturas, como no caso dos teatros tradicionais do Japão e da Indonésia. </td> </tr> </tbody> </table>				Unidade	Unidades temáticas da BNCC	Objetos de conhecimento da BNCC	Habilidades da BNCC cujo desenvolvimento é favorecido	Práticas didático-pedagógicas	Unidade 2: Uma linguagem, muitos elementos	Artes visuais	Contextos e práticas	(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.	Análise do uso de máscaras nas danças em celebrações e rituais do povo Dogon. Análise das máscaras produzidas por Romuald Hazoumè e Calixte Dakpogan. Criação de máscara para caracterização de personagem e improvisação cênica.	Teatro	Contextos e práticas	(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.	Aprofundamento na obra de grupos e artistas, como o Grupo Vilavox (seção Artista e obra), e a entrevista com o dramaturgo Luiz Felipe Botellho (seção Entre textos e imagens). Apresentação do grupo Ser Tão Teatro. Apresentação das origens do teatro, dos gêneros da comédia e da tragédia e exemplos, como a obra Medeia , de Eurípedes.
Unidade	Unidades temáticas da BNCC	Objetos de conhecimento da BNCC	Habilidades da BNCC cujo desenvolvimento é favorecido	Práticas didático-pedagógicas															
Unidade 2: Uma linguagem, muitos elementos	Artes visuais	Contextos e práticas	(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.	Análise do uso de máscaras nas danças em celebrações e rituais do povo Dogon. Análise das máscaras produzidas por Romuald Hazoumè e Calixte Dakpogan. Criação de máscara para caracterização de personagem e improvisação cênica.															
	Teatro	Contextos e práticas	(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.	Aprofundamento na obra de grupos e artistas, como o Grupo Vilavox (seção Artista e obra), e a entrevista com o dramaturgo Luiz Felipe Botellho (seção Entre textos e imagens). Apresentação do grupo Ser Tão Teatro. Apresentação das origens do teatro, dos gêneros da comédia e da tragédia e exemplos, como a obra Medeia , de Eurípedes.															
			(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.	Apreciação de diferentes referências artísticas (seções De olho na imagem e Foco na linguagem). Pesquisa sobre as características e os exemplos de teatro infantil (seção Por dentro da arte). Apresentação e reflexões sobre o teatro de rua. Exemplo do teatro em outros povos e culturas, como no caso dos teatros tradicionais do Japão e da Indonésia.															

1º semestre	2º trimestre	Unidade 2: Uma linguagem, muitos elementos	Teatro	Elementos da linguagem	(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.	Contextualização sobre diferentes elementos da linguagem teatral, como sonoridade, visualidade, espacialidade e corporeidade. Leitura de imagem e reflexões (seções Foco na linguagem e De olho na imagem).
				Processos de criação	(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.	Criação de um novo conto a partir do espetáculo O segredo da arca de Trancoso . Pesquisa sobre as diferentes versões da tragédia Medeia .
					(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.	Criação de personagem com exploração de expressividade corporal, relação do corpo com o espaço e criação coletiva (seção Experimentações). Pesquisa sobre diferentes versões teatrais criadas para a tragédia Medeia , aprofundando os conhecimentos sobre a dramaturgia. Criação de improvisação coletiva com máscaras.
					(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.	Experimentação dos movimentos expressivos em teatro. Criação de trajes cerimoniais teatrais. Jogo teatral baseado em coro.
					(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.	Pesquisa sobre diferentes versões teatrais criadas para a tragédia Medeia , com identificação de elementos da linguagem teatral (sonoridade, espacialidade, corpo, visualidade, recursos cênicos como as máscaras, coro etc.). Criação de um novo conto a partir do espetáculo O segredo da arca de Trancoso . Criação de improvisação com uso de máscara.
		Artes integradas	Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Apresentação e reflexão sobre as relações entre as máscaras e as práticas do sagrado em diferentes culturas. Pesquisa sobre diferentes mitologias politeístas, inclusive aquelas fundamentais à formação social e cultural do Brasil, como as matrizes africana e indígena (seção Arte e muito mais).	
			Processos de criação	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Criação de uma máscara, na interface entre teatro e artes visuais. Articulação entre teatro, visualidade e materialidades na apresentação das obras dos artistas Romuald Hazoumè (seção Por dentro da arte) e Calixte Dakpogan (seção Artista e obra).	
			Matrizes estéticas e culturais	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocênicas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).	Apresentação do teatro primitivo, teatro antigo do Japão e da Indonésia. Pesquisa focada nos mitos de diferentes religiões politeístas, especialmente aquelas presentes na formação social e cultural do Brasil (seção Arte e muito mais). Apresentação das máscaras de Calixte Dakpogan com base na sua relação com a mitologia dos orixás.	

2º semestre	2º trimestre	Unidade 2: Uma linguagem, muitos elementos	Artes integradas	Patrimônio cultural	<p>(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.</p>	<p>Apresentação das relações entre as máscaras e o sagrado.</p> <p>Apresentação dos <i>Diablos danzantes</i> da Venezuela.</p> <p>Contextualização sobre o uso de máscaras nas tradições de matriz africana.</p> <p>Abordagem do teatro na Grécia antiga e os seus legados para a modernidade.</p>
		3º bimestre				
<p>Competências cujo desenvolvimento é favorecido</p> <p>Competências gerais</p> <ol style="list-style-type: none"> 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. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 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. 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>Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. 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>Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental</p> <ol style="list-style-type: none"> 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. 3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. 4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. 8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes. 						
<p>Unidade 3: Dança: expressão e cultura</p> <p>Tema 1: A criação do movimento</p> <p>Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o movimento corporal como fundamental para a composição cênica. • Entender a classificação dos movimentos como funcionais e expressivos. • Compreender que os movimentos funcionais podem integrar obras artísticas. • Reconhecer a importância do dançarino e coreógrafo Rudolf Laban no estudo do movimento. • Experimentar a realização de movimentos funcionais fora de seu contexto original. • Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística. <p>Essa é a primeira Unidade de dança que os estudantes trabalharão no Ensino Fundamental II. Por isso, esse reconhecimento das relações entre os movimentos funcionais do dia a dia e os movimentos da dança é importante para a compreensão da potencialidade do aprendizado com essa linguagem artística. Ela não apenas é um campo de expressão, mas de autopercepção e conhecimento do próprio corpo. Ao trabalhar com o corpo e refletir sobre as relações entre a expressão artística e os movimentos cotidianos, os estudantes sentem-se mais à vontade para experimentar a linguagem e para interagir com os colegas nas propostas de experimentação e criação em arte. Trata-se de uma introdução pertinente ao aprendizado com a dança na escola.</p>						

2º semestre	2º trimestre	<p>Tema 2: As danças circulares Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o caráter ritual da dança em sua origem. • Reconhecer danças tradicionais de povos de diferentes culturas e períodos. • Identificar a formação circular como elemento comum a danças de diferentes culturas e períodos. • Analisar a representação visual de uma dança circular. <p>As danças circulares estão presentes nas tradições e nos festejos populares de muitas regiões e também nas culturas tradicionais da infância. Por isso, poderão ser reconhecidas pelos estudantes como práticas comuns ao seu convívio familiar, escolar e comunitário. Elas são um caminho para, por um lado, reconhecer as experiências prévias com a linguagem da dança e, por outro, valorizar a dimensão coletiva e social do dançar. Além disso, a abordagem das danças circulares valoriza a conexão com as culturas ancestrais que tinham essa prática presente, como no caso dos povos tradicionais de matrizes africana e indígena, que são protagonistas na formação do imaginário estético, cultural e social do Brasil.</p>				
		<p>Tema 3: O formato circular nas manifestações culturais brasileiras Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o significado de conceitos como identidade cultural e multiculturalismo. • Reconhecer as festas juninas como exemplo de manifestação cultural que revela o caráter multicultural do Brasil. • Identificar a formação circular em danças que integram manifestações culturais brasileiras. • Conhecer a ciranda, dança de roda tradicional brasileira, assim como a capoeira, manifestação cultural de origem afro-brasileira que reúne dança e música. • Identificar os estilos da capoeira e seus principais movimentos, assim como os instrumentos musicais que dão o ritmo das rodas de capoeira. • Experimentar o movimento da ginga em uma roda de capoeira. • Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística. <p>Como continuidade do Tema anterior, desta vez, o enfoque será dado às expressões culturais do Brasil, com atenção aos festejos das diferentes regiões e à contribuição das manifestações de matriz africana, como a capoeira. Os estudantes poderão vivenciar a roda como um modo de organização poética e social, transmitida de geração em geração. Poderão, assim, aprofundar a percepção sobre o papel da roda, da dança e do círculo na formação do imaginário cultural brasileiro e também no seu imaginário estético pessoal.</p>				
		<p>Culturas juvenis</p> <p>A ênfase nos movimentos do cotidiano e na autopercepção possibilita aos estudantes observarem-se em relação aos seus hábitos e ao autocuidado, identificando o efeito, por exemplo, do uso dos celulares sobre os seus corpos. A relação entre a dança e a corporeidade é uma ferramenta para os estudantes perceberem-se como sujeitos de seus corpos e para reconhecerem a dimensão expressiva e comunicativa do ato rotineiro de mover-se em uma etapa escolar de plena transformação, na transição para a adolescência.</p>				
		<p>Projeto de vida</p> <p>Ao longo da Unidade, os estudantes não apenas experimentam a linguagem corporal por meio do movimento e da dança, mas também pesquisam sobre a presença da dança no repertório dos colegas e da comunidade escolar. Eles aprendem, então, recursos para produzir dados e embasar as suas percepções e opiniões, que são qualidades fundamentais para a formação de cidadãos éticos. Ademais, a ênfase nas manifestações culturais brasileiras, assim como na temática indígena, também estimula nos estudantes a percepção sobre a centralidade da diversidade na formação cultural do país em que vivem, incentivando o respeito, o interesse por expressões culturais não hegemônicas e, sobretudo no caso de estudantes racializados negros e indígenas, o autorreconhecimento como sujeitos que participam da cultura e que têm história.</p>				
		Unidade	Unidades temáticas da BNCC	Objetos de conhecimento da BNCC	Habilidades da BNCC cujo desenvolvimento é favorecido	Práticas didático-pedagógicas
		Unidade 3: Dança: expressão e cultura	Artes visuais	Contextos e práticas	(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.	Análise de representação de dança circular em incisões rupestres, na Caverna de Addaura.
			Dança	Contextos e práticas	(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.	Análise dos movimentos expressivos em dança (Tema 1). Estudo das danças circulares (Tema 2). Danças circulares nas tradições culturais do Brasil (Tema 3). Apreciação da Cia. Oito Nova Dança, com o espetáculo Xapiri Xapiripê, lá onde a gente dançava sobre espelhos (seção Artista e obra). Apresentação dos ritmos do baião, xote, xaxado e forró (Tema 3 e seção Por dentro da arte).

2º semestre	2º trimestre	Unidade 3: Dança: expressão e cultura	Dança	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>	<p>Exploração das contribuições de Laban e os estudos do movimento (seção Experimentações).</p> <p>Proposta de improvisação de movimentos em dança.</p> <p>Estudo do formato circular nas manifestações culturais brasileiras.</p> <p>Apresentação do exemplo do filme Tempos Modernos, com a abordagem da mímica.</p> <p>Pesquisa de movimento e montagem de coreografia baseada em movimentos cotidianos (seção Experimentações).</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>	<p>Análise dos espetáculos da Cia. Oito Nova Dança e da Cia. Focus de Dança, bem como da dança do Xondaro.</p> <p>Proposta de improvisação de movimentos em dança (seção Experimentações).</p> <p>Proposta de pesquisa de movimento e montagem de coreografia baseada em movimentos cotidianos (seção Experimentações).</p> <p>Reflexões e discussões sobre os movimentos funcionais nos exemplos de espetáculos da Unidade (seções De olho na imagem e Foco na linguagem).</p> <p>Apresentação de exemplos e experimentações das danças circulares (Tema 2) e de manifestações culturais do Brasil (Tema 3).</p> <p>Reflexões sobre as relações entre as danças circulares e o sagrado para diferentes povos.</p> <p>Audição e conversas sobre o baião e outros ritmos brasileiros, como xote, xaxado e forró, com aprofundamento nas seções Por dentro da arte e Foco na linguagem.</p> <p>Apresentação das cirandas de Lia de Itamaracá.</p> <p>Análise do espetáculo Xapiri Xapiripê, lá onde a gente dançava sobre espelhos (seção De olho na imagem).</p> <p>Proposta de improvisação de movimentos em dança, reflexão coletiva e registro no diário de bordo (seção Experimentações).</p> <p>Conexão entre a linguagem da dança e as vivências dos estudantes (seção De olho na imagem).</p> <p>Reflexões posteriores à experimentação (seção Pensar e fazer arte).</p> <p>Proposta de entrevistas para pesquisar a presença das danças circulares nas vivências culturais das pessoas do convívio dos estudantes.</p> <p>Reflexões sobre a história da rainha Nzinga Mbandi (seção Entre textos e imagens).</p>
			Música	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>	<p>Audição do exemplo musical do baião (seções Por dentro da arte e Foco na linguagem).</p> <p>Gestualidade e movimentos na capoeira.</p>

2º semestre	3º trimestre	Unidade 3: Dança: expressão e cultura	Teatro	Elementos da linguagem	(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.	Ênfase na dança circular e nos seus sentidos culturais e alegóricos para as culturas do Brasil.
			Artes integradas	Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Discussão sobre os movimentos funcionais nos espetáculos de dança, a exemplo dos indígenas da etnia Guarani do Núcleo Cachoeira, da Aldeia Rio Silveira, praticando a dança Xondaro. Correlações entre o filme Tempos modernos e a relação entre corpo e trabalho nas sociedades industriais. Dança indiana Odissi e sua relação com o sagrado e o teatro. Pesquisa bibliográfica sobre a cultura asteca ou de outros povos originários das Américas e seus códigos visuais de escrita (seção Arte e muito mais).
				Processos de criação	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Relações entre dança e música são trabalhadas por meio de questões e da audição de um exemplo do ritmo baião (seção Por dentro da arte).
				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, design etc.).	Contato, análise e reflexão sobre expressões de diferentes povos com a linguagem da dança, por exemplo: dança indiana Odissi; danças astecas registradas no Tovar; a presença do formato circular em diferentes tradições culturais do Brasil, como as festas juninas e a capoeira; os ritmos do Brasil, como o baião, o xote, o xaxado e o forró.
				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.	Aprofundamento no trabalho da Cia. Oito Nova Dança, criadora do espetáculo Xapiri Xapiripê, lá onde a gente dançava sobre espelhos (seção Artista e obra). Discussão sobre os movimentos funcionais nos espetáculos de dança com os indígenas da etnia Guarani do núcleo Cachoeira da Aldeia Rio Silveira praticando a dança do Xondaro. Apresentação do formato circular em diferentes tradições culturais patrimonializadas do Brasil, como a capoeira e as cirandas de roda.
4º bimestre						
<p>Competências cujo desenvolvimento é favorecido</p> <p>Competências gerais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade; continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 						

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Unidade 4: Música: som e poesia

Tema 1: O som

Objetivos e justificativa

- Entender como o corpo humano percebe o som.
- Compreender os conceitos de altura, volume, intensidade, duração e timbre.
- Identificar as propriedades do som no cotidiano.
- Conhecer as notas musicais e entender como se dá o seu registro na pauta musical.
- Compreender elementos da música por meio de vivências e práticas musicais.
- Experimentar a classificação dos sons segundo suas propriedades.

Assim como nas Unidades anteriores, os estudantes serão apresentados a uma perspectiva da linguagem artística articulada à autopercepção e à relação com o meio social. Eles poderão identificar como a linguagem sonora e musical está presente em seu cotidiano, reconhecendo alguns dos elementos fundamentais da linguagem a partir de suas vivências e do repertório artístico trabalhado pelo livro. Com isso, estarão aptos a dar seguimento aos estudos com a música nos próximos Temas.

Tema 2: A linguagem musical

Objetivos e justificativa

- Compreender o surgimento e a importância dos instrumentos musicais.
- Conhecer a origem da palavra música.
- Entender a importância ritual das flautas para os povos indígenas.
- Compreender os conceitos de ritmo, melodia e harmonia.
- Compreender elementos da música por meio de vivências e práticas musicais.
- Experimentar a criação de trabalhos artísticos coletivamente.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

<p>2º semestre</p> <p>3º trimestre</p>	<p>Como continuidade do Tema anterior, os estudantes se aprofundarão nos elementos da linguagem musical, como harmonia, melodia e ritmo. Também poderão situar historicamente o legado da música, reconhecendo a trajetória dessa linguagem no tempo. Poderão também experimentar com a linguagem musical, fortalecendo a sua confiança e o repertório para criar, ouvir, refletir e dialogar sobre a experiência com a música.</p>
	<p>Tema 3: O instrumento vocal Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a voz como um instrumento musical. • Compreender que a voz pode ser classificada de acordo com a altura. • Conhecer elementos da ópera e do teatro musical. • Conhecer os cuidados com a saúde vocal. • Compreender as diferenças de altura entre as vozes por meio de vivências e práticas musicais. • Expressar-se por meio do canto. • Experimentar a criação de trabalhos artísticos, individual e coletivamente. • Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística. <p>Agora, os estudantes poderão reconhecer, experimentar e refletir sobre uma das potencialidades do corpo para a produção da música: a voz. Não apenas entenderão alguns dos sistemas classificatórios da voz e a sua capacidade expressiva, como também a reconhecerão como um instrumento de comunicação que exige cuidados cotidianos. Poderão experimentar com a voz e, assim, fortalecer a confiança em si e no grupo para a interação crítica, criativa e solidária.</p>
	<p>Tema 4: Como nascem as canções Objetivos e justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender e diferenciar os conceitos de música instrumental, música vocal e canção. • Entender e diferenciar os conceitos de compositor, letrista e intérprete. • Conhecer a estrutura da letra de canção. • Compreender elementos da música por meio de vivências e práticas musicais. • Expressar-se por meio do canto. • Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística. <p>Neste último Tema do volume, os estudantes já foram apresentados a alguns dos fundamentos da linguagem e descobrirão outro elemento fundamental das canções. Assim, poderão ir além do reconhecimento dos elementos da linguagem e das relações da música com o corpo e a comunicação e expressão cotidiana, identificando também o papel da letra e da composição, que fazem da tradição da canção, no Brasil, um importante gênero na arte musical.</p>
	<p>Temas contemporâneos transversais presentes na Unidade Tema 1: O som TCT: Cidadania e civismo (Subtema: Educação em direitos humanos) Competências gerais: 4 e 9. Competência específica de Linguagens para o Ensino Fundamental: 3. Competência específica de Arte para o Ensino Fundamental: 7. Habilidade: EF69AR31. Proposta: reflexão e produção textual individual sobre a importância da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade por meio da arte.</p> <p>Tema 3: O instrumento vocal TCT: Saúde (Subtema: Saúde) Competências gerais: 7 e 8. Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 2 e 3. Competência específica de Arte para o Ensino Fundamental: 7. Habilidade: EF69AR31. Proposta: pesquisa e produção em grupo de cartazes sobre saúde e cuidados com a voz.</p>
	<p>Culturas juvenis Ao longo da Unidade, os estudantes são constantemente instigados a produzir relações entre os conteúdos da música e as suas vivências, compartilhando o seu repertório e ocupando a aula de Arte como um espaço de diálogo, acolhida e valorização do seu gosto e experiências. A discussão sobre a saúde da voz e também sobre a classificação da voz da linguagem musical possibilita aos estudantes se reconhecerem mutuamente como sujeitos em transformação, com a passagem para a adolescência, e cria a oportunidade para discutir, com respeito e responsabilidade, as transformações pelas quais todo o grupo passa nessa fase.</p>
	<p>Projeto de vida Na Unidade, os estudantes debatem a importância da inclusão das pessoas com deficiência por meio da música. Isso não apenas possibilita que um tema, que possivelmente está presente no convívio escolar entre membros com ou sem deficiência na comunidade escolar, seja debatido, como também dá a dimensão da responsabilidade coletiva para superar barreiras comunicacionais e atitudinais, oferecendo igualdade de oportunidades para as pessoas em sua diversidade. Além disso, os estudantes retomam o debate sobre a temática indígena. Com efeito, a trajetória da Unidade soma-se à das Unidades anteriores para fazer da arte, em sua pluralidade, uma ferramenta para formar cidadãos éticos, empáticos, comprometidos com o respeito à diversidade e capazes de formular opiniões com base em dados embasados e na solidariedade.</p>

2º semestre	3º trimestre	Unidade	Unidades temáticas da BNCC	Objetos de conhecimento da BNCC	Habilidades da BNCC cujo desenvolvimento é favorecido	Práticas didático-pedagógicas
		Unidade 4: Música: som e poesia	Música	Contextos e práticas	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Apresentação do exemplo de uma orquestra para crianças surdas e proposta de debate sobre acessibilidade na escola (seção Arte e muito mais). Atuação artística e política da indígena Djuena Tikuna (seção Artista e obra).
	(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.				Abordagem sobre o nascimento e a circulação das canções com ênfase na identificação desses dados (seção Foco na linguagem). Elaboração de questionário sobre os interesses musicais dos membros da comunidade escolar (seção Pensar e fazer arte).	
	(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.				Apreciação do quinteto Vento em Madeira (seção Artista e obra) com atenção à fusão entre diferentes estilos musicais na música instrumental. Estudo da voz como elemento fundamental ao canto, com todas as suas classificações.	
	(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.				Apresentação do estilo musical do quinteto Vento em Madeira (seção Artista e obra). Classificação das vozes (seção Foco na linguagem).	
				Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (<i>games</i> e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.	Estudo dos diferentes elementos da linguagem musical, como ritmo, melodia, harmonia e voz, além de volume, intensidade, duração e timbre. Proposta de mapeamento dos tipos de vozes dos colegas em sala de aula (seção Experimentações).
				Materialidades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.	Reconhecimento de instrumentos musicais em imagem e de elementos musicais em audição de uma canção interpretada pelo quinteto Vento em Madeira (seção De olho na imagem). Proposta de percepção auditiva do ambiente (seção Experimentações). Estudo da voz.
				Notação e registro musical	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.	Reflexão e exploração da audição com atenção aos sons ambientes (seção Foco na linguagem). Estudo sobre as origens da notação musical na Idade Média europeia (seção Entre textos e imagens).

2º semestre	3º trimestre	Unidade 4: Música: som e poesia	Música	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, <i>jingles</i> , trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.	Exploração de diferentes recursos da linguagem musical para desenvolver a criatividade: percepção auditiva do ambiente; pesquisa interdisciplinar sobre cantos de improviso; criação de um sistema de comunicação sonora com os colegas; atividades coletivas de canto, com músicas como “Luar do sertão” e “Não quero dinheiro, só quero amar”; exercícios de percepção de ritmo, harmonia e melodia; classificação vocálica dos colegas (seção Experimentações).
			Artes integradas	Contextos e práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Proposta de pesquisa sobre inclusão na escola, a partir do exemplo de uma orquestra para crianças surdas (seção Arte e muito mais). Apresentação das origens da notação musical na Idade Média europeia (seção Entre textos e imagens). Apresentação das origens da noção de música no mito das musas da Grécia antiga. Reflexão e proposta de pesquisa e confecção de cartazes sobre os cuidados com a voz (seção Arte e muito mais).
				Processos de criação	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Interface entre música e mitologia, por meio do mito de origem da música na Grécia antiga. Interface entre música e Língua Portuguesa, por meio do ritmo nas poesias de Mario Quintana. Interface com o teatro e a dança por meio do espetáculo musical Gabriela cravo e canela , com a artista Daniela Blois (seções Por dentro da arte e Artista e obra).
				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.).	Abordagem da cultura indígena e o uso das flautas indígenas pelo povo Kalapalo para o ritual do <i>kuarup</i> . Explicação da cultura grega na formulação dos mitos de origem europeia para a linguagem musical.
				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.	Apresentação das flautas indígenas com os Kalapalo no ritual do <i>kuarup</i> . Identificação, no trabalho do quinteto Vento em Madeira (seção Artista e obra), da combinação de diferentes estilos.
				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.	Uso de tecnologias para o acesso à produção cultural e a pesquisa na Unidade, com propostas de pesquisa (seção Foco na linguagem) e para a sistematização das respostas ao questionário (seção Pensar e fazer arte).

LEITURAS COMPLEMENTARES

Nestas leituras complementares, você vai encontrar textos de aprofundamento que o ajudarão na abordagem dos conteúdos do livro do estudante.

UNIDADE 1

Arte para a eternidade

“[...] Todo mundo sabe que o Egito é a terra das pirâmides, [...] – aqueles imensos montes de pedra que despontam como marcos desgastados pelo tempo no longínquo horizonte da história. Apesar da aparência remota e misteriosa, elas revelam muito de sua própria história. Falam-nos de uma terra tão perfeitamente organizada que era possível empilhar verdadeiras montanhas durante a vida de um rei; de monarcas tão prósperos e poderosos que podiam obrigar milhares e milhares de trabalhadores ou escravos a servi-los, durante anos a fio, extraíndo as rochas das pedreiras, arrastando-as até o local da construção e modelando-as com os recursos mais rudimentares até a tumba estar pronta para receber o faraó. Nenhum rei e nenhum povo incorreriam em tamanha despesa e se dariam a tanto trabalho para a criação de um mero monumento. Com efeito, sabemos que as pirâmides possuíam uma importância prática aos olhos desses monarcas e seus súditos. O faraó era considerado um ser divino, exercendo sobre eles domínio absoluto; ao partir deste mundo, ascenderia outra vez para junto dos deuses. [...]”

Mas não são só essas relíquias milenares da arquitetura humana que revelam o papel desempenhado por crenças ancestrais na história da arte. Para os egípcios, a preservação do corpo não era suficiente. A preservação da aparência do rei constituiria uma garantia a mais da continuidade de sua existência por toda a eternidade. Assim, mandavam talhar a cabeça do monarca em granito, duro e imperecível, e a depositavam na tumba, longe dos olhares de todos, para lá operar sua magia e assim ajudar sua alma a manter-se viva na imagem e por intermédio dela. [...]”

GOMBRICH, Ernst Hans. *A história da arte*. Trad. Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2013. p. 49-50.

Arte Pré-Histórica

“[...] Através da imagem, o caçador pré-histórico acreditava ganhar poder sobre o animal, possuindo-o [...]. A imagem já era uma ação, fazia parte do ato de caçar. Antecipando o efeito desejado na cadeia de eventos que se deviam seguir inevitavelmente, a ação mágica fazia parte da realidade dos acontecimentos. Ela abrangia ambos os mundos, o físico e o psíquico, pois assim como não havia magia que não se consumasse numa ação posterior, também não teria sido possível ao homem agir sem um preparo anterior [...]. Ainda hoje, no imenso distanciamento da realidade pré-histórica, é possível entrever nesses atos mágicos um sentido de apoio psicológico importante nos pre-

parativos do grupo – preparando-se espiritualmente para uma ação coletiva de grande perigo, onde sempre se exigiria dos indivíduos o máximo de concentração e coragem.

A imagem do animal devia, pois, fornecer um meio eficaz para garantir o domínio sobre ele. Passo preliminar indispensável para a ação concreta, integrava o ritual mágico da caça. [...]”

OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. 24. ed. Rio de Janeiro: Elsevier; Campus, 2004. p. 306.

UNIDADE 2

O grupo Vilavox

“O grupo teatral Vilavox tem sua origem no Teatro Vila Velha, em Salvador, Bahia, no ano de 2001. Esse espaço, por sua arquitetura, já proporciona uma exploração cênica muito ousada, que não se limita à relação frontal palco/plateia. As experiências cênicas do Vilavox o impulsionaram a ‘sair da caixa’, ou seja, fazer teatro em espaços não convencionais, explorar a arquitetura urbana dos prédios públicos, das vias, dos parques, praças e ruas da cidade. Foi assim que, em 2012, com a montagem de *O segredo da arca de Trancoso* em um terreno baldio, [que fica] ao lado da sede do grupo, o Vilavox experimenta uma nova relação com o público, que fica no centro da cena enquanto a apresentação acontece à sua volta, numa relação que apelidamos de ‘arena invertida’ – no formato de arena, o público se encontra em volta da cena, enquanto no formato proposto por esse espetáculo é a cena que acontece ao redor da plateia. Com esse espetáculo o grupo viajou por dezenas de cidades em todas as regiões do país e também fez sua estreia internacional em Frankfurt, na Alemanha. O teatro de rua, para o Vilavox, significa uma relação mais próxima com o público, a inclusão direta desse público na cena, a possibilidade de trabalhar com o improvisado, com os acontecimentos. É se relacionar diretamente com a arquitetura, as pessoas e os fluxos da cidade.

Em *O segredo da arca de Trancoso*, pela primeira vez, encenamos um texto de um autor de fora do grupo, Luiz Felipe Botelho. Em todas as outras montagens o texto foi criado em conjunto ou por um de seus integrantes, Gordo Neto. Tornamo-nos amigos de Luiz Felipe Botelho, que nos acompanhou eventualmente em viagens, nos deu total liberdade para fazer pequenas adaptações em seu texto e foi um grande incentivador da nossa montagem.

Os cenários, figurinos e adereços das montagens do Vilavox sempre são idealizados ao longo do processo de criação, de forma colaborativa, seja por um profissional da área em conjunto com os integrantes do grupo, seja pelo próprio grupo. É comum também que um dos integrantes acabe por assumir mais o papel de criação do figurino e do cenário ou que seja o responsável, dentro do grupo, por uma interlocução mais direta com o figurinista e o cenógrafo convidados. A depender da estrutura, do tamanho e da dificuldade técnica na execução, é necessária a contratação de serviços para a sua execução. É muito comum trabalharmos com costureiras e com cenotécnicos para a execução dos figurinos e dos cenários, mas também já aconteceu

de nós sermos tanto os criadores quanto os executores de ambos. Entre tantos exemplos, citamos aqui algumas das peças do figurino de **O segredo da arca de Trancoso**, que usou como matéria-prima tecido de náilon de sombrinhas e de guarda-chuvas [usados e doados ao grupo]. As estampas coloridas, a variedade de formas e de cores resultam numa estética que se aproxima da rua, do popular – algo que corrobora com o contexto da peça. Desde sua origem, o grupo realiza oficinas com profissionais de diversas áreas tanto para a sua própria formação e reciclagem quanto para oferecer essa experiência a outros artistas da cidade. São alguns exemplos a perna de pau, máscaras, canto, corpo, dramaturgia, improvisação, voz, capoeira, teatro físico, dança etc. Nossos processos criativos são sempre abertos, com ensaios que podem ser assistidos ao longo da montagem. Quando precisamos de mais atores em nossas peças quase sempre eles vêm de oficinas, numa retroalimentação e formação contínua.

Nossos espetáculos surgem da necessidade que temos, como artistas, de ‘falar’ algo. Não fazemos espetáculos sem um mergulho no seu tema. A cada nova montagem, um aprendizado, uma nova técnica a ser exercitada, um novo diálogo com a sociedade. Não montamos espetáculos teatrais, mas trabalhamos continuamente para, após um longo processo, resultar em um espetáculo teatral. O caminho é sempre mais importante que o resultado. Por isso os nossos espetáculos estão sempre em diálogo com temas que julgamos importantes de serem discutidos com a sociedade. Somos parte dela. [...]”

Texto escrito especialmente para esta Coleção por Gordo Neto, integrante do grupo Vilavox, em maio de 2018.

Teatro como acontecimento convivial: uma entrevista com Jorge Dubatti

“Jorge Dubatti em seu empenho por traçar uma filosofia do teatro, o ensaísta, o crítico e teórico argentino Jorge Dubatti reconhece que, assim como a Arte em geral, o teatro passa por um processo de ‘desdefinição’ com a emergência de acontecimentos artísticos fronteiriços desde o início do século XX; contudo, apesar dessa desdelimitação com outras artes e com a vida, Dubatti identifica ainda ‘uma singularidade na teatralidade que é sua estrutura matriz’ (2007, p. 14) e que o diferencia de outras manifestações culturais também fundadas na representação, como o cinema, a televisão e o jornalismo. Essa singularidade é ‘o resgate do convívio’, ou seja, ‘a reunião sem intermediação tecnológica – o encontro de pessoa a pessoa em escala humana’ (Dubatti, 2007, p. 20) em uma ‘encruzilhada espaço-temporal cotidiana’ (2007, p. 43).

Dubatti propõe, então, uma definição ontológica da composição interna do teatro. Segundo ele, o teatro é conformado pela triade acontecimento convivial, acontecimento poético e expectativa, necessariamente associados. Portanto, o convívio deve estar associado à poíesis, que é o material artístico e sua criação, portanto, necessariamente poético, ainda que possa ou não ser ficcional, trata-se de um duplo frente à realidade e não necessariamente sua negação. Nas palavras de Dubatti, a ‘produção de um ente poético, dotado de traços ontológicos singulares, a partir do qual se produzem processos de semiotização que nunca se completam ou se esgotam’ (2007, p. 89). E a essas duas dimensões se soma a expectativa: o campo de constituição do espaço de percepção do espectador, onde o teatro enfim se constitui como tal, mas não sem os outros dois fatores anteriores. Em síntese, o teatro ‘é a produção e expectativa de acontecimentos poéticos corporais em convívio’ (Dubatti, 2007, p. 36).”

ROMAGNOLLI, Luciana Eastwood; MUNIZ, Mariana de Lima. Teatro como acontecimento convivial: uma entrevista com Jorge Dubatti. *Urdimento* – Revista de Estudos em Artes Cênicas, v. 2, n. 23, p. 251-261, dez. 2014.

As máscaras africanas*

“[...] Para muitos povos africanos, [...] as máscaras têm uma função quase sagrada, pois eles as veem como intermediárias entre o mundo dos vivos e o mundo dos deuses e dos mortos.

Com frequência as máscaras representam uma divindade, um ancestral (legendário ou histórico), um animal (mítico ou real), um herói, um espírito. Elas são usadas em diversas ocasiões, festivas ou solenes, para celebrar os antepassados, espantar os maus espíritos, pedir às divindades paz em tempos de guerra e fartura em tempos de escassez, e por aí afora. Existem muitos tipos e muitos tamanhos de máscara, porém o material básico é a madeira.

Assim que decide fazer uma máscara, o escultor realiza uma cerimônia de purificação. Depois, vai para a floresta procurar a árvore adequada. Quando a encontra, reza para o espírito da árvore e, ao dar o primeiro talho, toma um pouco da seiva, porque acredita que com isso estabelece uma relação de irmandade com o espírito da árvore.

Realizados esses rituais, como reza a tradição, o escultor põe a madeira para secar ao sol e aguarda. Se ela envergar ou rachar, por exemplo, não poderá ser utilizada. Se ela resistir ao sol, começa a ser esculpida. Primeiro o escultor faz uma espécie de rascunho, escavando as feições principais com uma ferramenta chamada enxó; depois, trabalha os detalhes com o cinzel, que é um instrumento mais delicado, e lixa tudo muito bem lixado. Para finalizar, pinta a máscara – barro, pedras, folhas, sementes e raízes fornecem-lhe as cores desejadas – e, às vezes, enfeita-a com conchinhas, miçangas, peças de metal, fibras vegetais, pedaços de tecidos.”

FEIST, Hildegard. *Arte africana*. São Paulo: Moderna, 2010. p. 24-27.

As religiões africanas no Brasil escravista

“[...]”

Outro conjunto importante de práticas e crenças mágico-religiosas de matrizes africanas que germinou no Brasil foram os candomblés, sendo do século XIX as primeiras referências a eles. Apesar de o termo pertencer à língua banto, no Brasil se refere a cultos religiosos de origem iorubá e daomeana. Neles, as principais entidades sobrenaturais são os orixás, quando a influência iorubá é maior, e voduns, quando a influência daomeana se destaca. Na Bahia, os iorubás também ficaram conhecidos como nagôs, e os daomeanos como jêjes.

Os orixás e voduns são entidades ancestrais e heróis divinizados fundadores de linhagens, reinos e cidades-estado sendo não só a origem da organização social e política, como aqueles que orientam toda a ação dos homens em sua vida terrena, à semelhança do que ocorre entre os povos bantos. Também se comunicam por meio de sacerdotes que, ao serem por eles possuídos, lhes permitem entrar em contato direto com quem os consulta em busca de orientação e solução para os mais diversos problemas. No século XVIII as cerimônias desse tipo eram chamadas de calundus; a partir do século XIX elas passaram a ser chamadas de candomblés e seus líderes ficaram conhecidos como pais e, principalmente, mães de santo, sendo o santo o nome genérico, de nítida influência católica, dado à entidade incorporada durante a possessão à qual o culto é dirigido.

As casas que abrigavam candomblés e os sacerdotes que estavam à sua frente foram importantes polos de organização das comunidades negras, mesmo perseguidas pela polícia até meados do século XX, quando começaram a ser aceitas como espaços legítimos de exercício de religiosidades afro-brasileiras. A repressão estava ligada não só ao tipo de prática ali exercida, que ainda era relacionada a forças diabólicas, mas principalmente ao medo que os ritos das comunidades negras despertavam. Mesmo em tempos de liberdade, e ainda mais durante a vigência da escravidão, os negros, principalmente quando reunidos, eram vistos pelos grupos dominantes como ameaça potencial à ordem estabelecida.

* Os títulos de textos citados que aparecem com asterisco não fazem parte do texto original; foram por nós atribuídos para fins didáticos.

Além dos ritos de possessão nos quais espíritos ancestrais e divinizados entravam em contato com os vivos, também ritos de adivinhação eram comuns entre as comunidades compostas majoritariamente por grupos iorubás. Havia formas de consultar os oráculos, como o de Ifá, quando se jogavam nozes-de-cola sobre uma tábua esculpida, mas aquelas nas quais são usados búzios se tornaram as mais disseminadas. [...]"

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006. p. 115-116.

UNIDADE 3

A roda de Addaura

"[...]"

Data de 8000 a.C., portanto do mesolítico, quando as representações de grupo começam a ser frequentes, esta cena gravada na gruta de Addaura apresenta uma roda de sete personagens dançando em torno de dois personagens centrais que se contorcem no chão – um deles parece estar na posição de ponte. Estes últimos são itifálicos, enquanto os outros não o são. Todos estão nus, mas usam as máscaras com o focinho pontudo, frequentemente encontradas nas figuras parietais – mesmo naquelas que não indicam movimento – e que não representam um animal claramente determinado.

O movimento vai da direita para a esquerda, ou seja, é da direção aparente dos grandes astros, o sol e a lua. Deve-se reconhecer uma dança cósmica? A resposta não cabe ao domínio da constatação. Sem aventurar hipóteses gratuitas, contentar-nos-emos em observar que todas as rodas espontâneas, mesmo as das crianças de nossos dias, giram na mesma direção.

Trata-se aqui da mais antiga representação da dança de grupo. No atual estado de nossos conhecimentos, a roda é o movimento primitivo da dança coral. É verdade que a roda tem as virtudes de uma dinâmica de grupo, principalmente nos casos em que é conduzida por animadores colocados no centro, como acontece em geral nas danças africanas, por exemplo. Há uma excitação nervosa recíproca, um abandono de ao menos uma parte da identidade pessoal em proveito da identidade do grupo. Em suma, parece, segundo os documentos conhecidos, que a dança nos períodos mesolítico e paleolítico está sempre ligada a um ato cerimonial que coloca os executantes num estado fora do normal.

O estado de despersonalização que parece ser procurado é favorecido pelo uso das máscaras de animais que, obrigatoriamente, fazem parte do rito.

Desde já, é preciso observar que a máscara permanecerá: de uso ritual nos tempos antigos, torna-se acessório de representação obrigatório até meados do século XVIII, quando é substituída pela maquiagem.

No Oriente, a máscara ou a maquiagem completa são ainda regra na maioria das danças religiosas."

BOURCIER, Paul. *História da dança no Ocidente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 8-9.

Índia

"A origem do teatro hindu está na ligação estreita entre a dança e o culto no templo. A arte da dança agrada aos deuses; é uma expressão visível da homenagem dos homens aos deuses e de seu poder sobre

os homens. Nenhuma outra religião glorificou a dança ritual de forma tão magnífica (e erótica). Imagens de pedra de deuses e deusas dançando abraçados, músicos celestiais, ninfas e tamborinistas em poses provocantes adornam as paredes, colunas, arestas e portões dos templos hindus. Representações da dança podem ser encontradas ao longo de 3.500 anos de escultura hindu, desde a famosa estatueta de bronze da 'Dançarina', nas ruínas da cidade de Mohenjo-Daro, no baixo Indo, aos relevos nas colunas do templo hindu em Citambaram, exibem todas as 108 posições de dança clássica indiana de acordo com o *Natyasastra* de Bharata.

As dançarinas eram subordinadas à autoridade dos sacerdotes do templo e exerciam sua arte, na medida em que esta tinha a ver com o culto, dentro dos domínios do templo. Os jardins dos templos, sempre imensos e dispostos em terraços sobre encostas inteiras, incluíam locais tradicionais para as danças e a música religiosa. Havia uma assembleia e sala de dança especial (*natamandira*) e, para objetivos mais gerais, uma 'sala de celebração' (*mandapa*) onde as dançarinas, músicos e recitadores apresentavam-se em homenagem aos deuses. Em alguns templos do sul da Índia, como o templo Jagannath em Puri, ainda hoje existe o costume de as *devadasis*, as jovens do templo, dançarem no cerimonial do culto vespertino. [...]"

BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 32.

Golpes e movimentos da capoeira*

Meia-lua: apoiado em um dos pés, o capoeira solta a outra perna, em ângulo reto com o corpo, contra o adversário, visando principalmente a cabeça. É movimento semelhante ao compasso, tanto que, na capoeira de Mestre Bimba, denominou-se *meia-lua-de-compasso*. É um golpe muito perigoso.

Rabo-de-arraia: apoiando no chão as duas mãos, o capoeira lança as pernas contra os calcanhares do oponente, para derrubá-lo.

Chibata: a perna do atacante parte do alto, retesada, sobre o adversário.

Rasteira: o capoeira agacha-se, apoiado em uma ou em ambas as mãos e, com o movimento em arco de uma das pernas, bate no calcanhar do oponente, para desequilibrá-lo. É um dos golpes mais sutis e desmoralizantes: aplicado no momento certo, a queda do outro é inevitável.

Chapa-de-pé: movimento de ataque com a perna estendida para a frente, de maneira a atingir com a planta do pé o peito do comparsa.

Tesoura: jogando-se ao comprido no solo, o capoeira prende as pernas do oponente entre as suas e, virando-se um tanto para o lado, o derruba.

Há outros golpes, alguns complementares, outros variantes estilísticas aperfeiçoadas pelos bons capoeiristas. O famoso *au*, em que o jogador apoia as mãos no solo e faz um semicírculo no ar com os pés, não é exatamente um golpe, e sim um movimento espetacular de defesa, de ampliação de espaço."

SODRÉ, Muniz. *Mestre Bimba: corpo de mandinga*. Rio de Janeiro: Manati, 2002. p. 47-48.

Cordas e sons do berimbau

"Um toque é um conjunto padrão de notas emitidas pelo berimbau. O instrumentista usa o dobrão (moeda) para alterar o comprimento da corda e produzir três diferentes tonalidades sonoras: um tom baixo,

com a corda solta; um tom alto, com o dobrão pressionando a corda; e um tom estridente, em que o dobrão é usado para abafar a vibração da corda. O principal deles é o toque de Angola, cadenciado e lento, que abre a roda de capoeira. Os toques são tão importantes para a capoeira que alguns os relacionam aos estilos. Édison Carneiro, por exemplo, escreveu que a capoeira possuía nove modalidades, entre elas a capoeira angola.

[...] Além do toque de Angola, fazem parte das rodas o São Bento Grande e o São Bento Pequeno, versões mais rápidas do toque de Angola, mas que seguem sua estrutura rítmica. Um outro toque inventado pelos capoeiristas antigos que permanece nas rodas atuais, ainda que em raras ocasiões, é a Cavalaria. O ritmo imita o som de cavalos trotando e era tocado para avisar da chegada do Esquadrão da Cavalaria, liderado pelo temido chefe de polícia conhecido como Pedrito, que atacava as rodas e perseguia os capoeiras nos anos 1920, em Salvador.

Assim como a Cavalaria, outros toques são basicamente instrumentais e não acompanham o canto nas rodas, como Santa Maria, Jogo de Dentro e Iúna, criado por Mestre Bimba para ser tocado nas rodas de alunos formados. No entanto, o toque também é associado a momentos fúnebres. Na verdade, existem muitos toques, alguns controversos, criados por outros mestres, tornando difícil enumerar todos com exatidão. Nas rodas que fundem elementos das capoeiras angola e regional, cada toque requer uma forma diferente de jogar. No Grupo Senzala, como não se segue uma vertente exclusiva, em uma roda é possível serem tocados diversos toques diferentes.

Quem dita o que se deve jogar é o berimbau comandado pelo mestre ou professor, se o toque for de Angola, joga-se capoeira angola, se for São Bento Grande, joga-se capoeira regional. Nas rodas de capoeira angola não se muda o estilo de capoeira, mas há variação de toques, como o jogo de dentro, um dos toques mais rápidos e bonitos da capoeira angola. Durante esse toque, capoeiristas procuram demonstrar todas as suas habilidades, jogando o mais próximo possível do solo e do oponente.”

IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional).

Cordas e sons do berimbau.

Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/790/>.

Acesso em: 23 maio 2022. Reprodução parcial.

UNIDADE 4

Frevo – Expressão artística do carnaval do Recife

[...]

O Frevo é uma *expressão artística* apresentada principalmente durante a *celebração* do carnaval, especialmente no estado de Pernambuco. É composto principalmente pela dança do Frevo, o *passo*, e pela musicalidade singular das orquestras de metais e de pau e corda. O ‘Frevo-música’ e ‘Frevo-dança’ são artes irmãs, uma sugere a outra e se complementam.

Na *tradição* e *expressão oral* da poesia do Frevo, estão registrados lugares, épocas e a fala dos grupos sociais, inclusive a própria origem da palavra Frevo.

Existem ainda as *técnicas artesanais tradicionais* de fabricação do estandarte, do flabelo e dos bonecos gigantes. Todos pertencentes ao sistema de manifestações que compõe o universo do Frevo.

[...] A música frenética, ligeira e vigorosa do Frevo nasceu da fusão de gêneros musicais, tais como marcha, dobrado, maxixe, quadrilha, polca, peças do repertório erudito e outros, executados pelas bandas

marciais e fanfarras. Com a popularização do ritmo pelas gravações em disco e pela difusão radiofônica (1930), se consagrou a subdivisão em Frevo de Rua, Frevo Canção e Frevo de Bloco.

O Frevo de Rua é o irmão mais velho da família, sendo sua instrumentação emblemática no gênero. Há predominância de instrumentos de bocal (trompetes, trombones, tuba); instrumentos do naipe dito ‘das madeiras’ (saxofones, clarinetes, requintas, flautas e flautins); e de percussão, surdos, caixas e pandeiros.

A instrumentação do Frevo Canção é basicamente a mesma do Frevo de Rua, porém sua execução é mais comum nos palcos ou estúdios. No Frevo de Bloco, a instrumentação típica, chamada de conjunto de pau e corda, é totalmente distinta dos outros dois tipos. Ela se baseia em cordas dedilhadas ou tocadas com plectro (palheta) para o acompanhamento harmônico, sobretudo violões e cavaquinhos, e em sopros, especialmente flautas, clarinetes e saxofones. A percussão se baseia em surdo, caixa e pandeiros, mas podem ser incorporados chocalhos, reco-recos e ainda bandolins.

[...]”

IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional).

Frevo: expressão artística do carnaval do Recife. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Frevo.pdf>.

Acesso em: 23 maio 2022. Reprodução parcial.

Os conceitos de paisagem sonora e ecologia sonora

“Os conceitos de paisagem sonora e ecologia sonora surgiram na segunda metade dos anos 60 do século XX com pesquisadores da Simon Fraser University, no Canadá. Sob a supervisão de Murray Schafer formou-se o World Soundscape Project (WSP) com o objetivo de estudar o meio ambiente acústico e realizar mapas sonoros das regiões estudadas. Nesta mesma época, Schafer publicou o livro ‘O Ouvido Pensante’, no qual defendia que todos os sons são parte das possibilidades de abrangência da música e propõe uma ‘escuta pensante’. De acordo com suas teorias, para ser um ouvinte ‘ecologicamente correto’ é necessário ‘aprender a ouvir a paisagem sonora como uma composição musical’.

Ele cria o termo ‘*soundscape*’ como uma corruptela da palavra ‘*landscape*’ (paisagens), criando assim um sentido relacionado ao som. A ideia de apurar a audição para a percepção de sons que em geral passam despercebidos é a base dos conceitos de ecologia e paisagem sonora. Schafer (SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada; Magda R. Gomes da Silva; Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1991) e demais teóricos da paisagem sonora afirmam que estamos cercados de inúmeras frequências sonoras, como os ruídos de conversas, automóveis, celulares, sirenes ou como os sons da natureza, como os pássaros, vento, chuva, que são a dimensão sonora do universo em que estamos inseridos, e que, portanto, estar atento a eles significa uma ampliação da percepção desse universo e uma consciência mais profunda da vida que vivemos. Em decorrência disso, ao sabermos melhor escutar a diversidade de sons de um determinado arranjo socioespacial, conseguiremos estabelecer referenciais lógicos e simbólicos dessa sonoridade que nos permite ler os determinantes de organização societária, seus problemas e possibilidades. [...]

Em **A afinação do mundo**, [obra] publicada primeiramente em 1977, Murray Schafer analisa a História da humanidade a partir das transformações na paisagem sonora, iniciando pela paisagem primitiva, onde predominavam os sons da natureza, até a paisagem sonora pós-industrial, mostrando todos os efeitos dos avanços tecnológicos sobre a capacidade de escuta, e o distanciamento do homem em relação à natureza.

Antes de toda teorização proposta por Schafer (1991), a ideia de se estar atento ao som natural dos ambientes e ampliar nossa capacidade de escuta para uma percepção mais apurada do mundo que nos cerca já encontrava adeptos entre alguns músicos do século XX, como Arnold Schoenberg (1874-1951) e sua incessante busca pela expressão sonora, que o levou a enfatizar as alterações de timbre, ritmo, textura e contorno das linhas, integrando a dissonância às suas composições, assim como a pesquisar novos sons naturais ou criados pelo homem, fundando uma nova forma de se organizar[em] os sons no tempo, para além do princípio da tonalidade, distanciando-se do sistema de tensões e resoluções predominante desde o período barroco (século XVII).

[...]

Espaço geográfico, paisagem sonora e cotidiano

Schafer (1991) defende que o espaço confere sons fundamentais nativos à paisagem sonora, o que nos permite delinear o contexto das relações humanas presentes em dado lugar. Estes sons desenvolvem significados arquetípicos e afetam o comportamento e o estilo de vida de um determinado arranjo societário. Acrescenta também que a paisagem sonora foi uma das gêneses do desenvolvimento da linguagem humana, principalmente aquela originada a partir da onomatopeia, que é um reflexo de uma determinada organização sonora espacial representada pela capacidade humana de dar sentido a esta [...].”

FERNANDES, Aneumafer Mattos. Paisagem sonora e o ensino de Geografia: quatro minutos e trinta e três segundos de leitura do espaço. *Entre-lugares*, Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados, ano 1, n. 1, p. 113-132, 1º sem. 2010.

Rituais xinguanos

“A prática de rituais faz parte do cotidiano das aldeias; são atividades intimamente relacionadas com a permanência da condição de ser gente na forma humana. Formam os indivíduos porque fazem referência à criação e à história de cada povo.

Jawari

O *Jawari* é celebrado para comemorar a morte de um velho campeão da competição, que consiste no arremesso de dardo de ponta rombuda, à curta distância, contra um oponente. A celebração do *Jawari* sempre envolve duas aldeias e se desenrola num clima de tensa expectativa; é um ritual parecido com o da guerra, para o povo do Alto Xingu. Os oponentes são concebidos e tratados como parceiros de relações ao mesmo tempo jocosas e agressivas. A decoração do corpo no *Jawari* é, para os padrões xinguanos, ‘desordenada’ e carnavalesca. A pintura preta nos olhos (feita com carvão) representa aves de rapina e a pintura estilizada no peito e nos braços representa cobras, peixes e insetos. [...]

Kuarup

O *Kuarup* é a festa dos mortos. Reúne na estação seca a maior parte das aldeias do Alto Xingu para homenagear os mortos recentes de cada aldeia. O *Kuarup* atua como uma espécie de segundo ritual fúnebre (o primeiro tendo sido o sepultamento). Seu simbolismo é baseado no mito de criação: os gêmeos Sol e Lua fizeram o primeiro *Kuarup* para comemorar a morte de sua mãe, morta por jaguares. Na cerimônia, os adolescentes em reclusão pubertária são apresentados à

comunidade, as jovens recém-saídas da reclusão se casam e uma luta intertribal tem lugar. Assim, a cerimônia da morte é também uma afirmação da vida. [...]

Tawarawanã

É uma festa introduzida no Alto Xingu pelos Trumai (assim como o *Jawari*). Simples e alegre, é realizada pela manhã. Os homens vestem uma espécie de saia feita de buriti e se enfeitam com folhas de bananeira, cocares e folhas de uma árvore cheirosa (*hikada xudak*), usadas nos braços e no rosto. Eles dançam, enquanto dois cantores ficam sentados. Um deles toca chocalho e outro o acompanha, tocando um tipo de tambor de taquara. As mulheres, com pinturas corporais, dançam em pé sozinhas, acompanhando o ritmo dos homens. Depois se juntam a eles, segurando na ponta da saia dos homens. Dançam então rodando com eles pelo centro da aldeia. [...]

Mapulawá

Os Waurá, na safra do pequi, realizam a festa *Mapulawá*, que significa beija-flor, um dos principais polinizadores e dispersores de sementes do pequi. Divide-se em dois eventos, um para o início da safra – *matabu* –, que ocorre quando o pequi começa a cair e no qual é utilizado um tipo de ‘zunidor’, cuja vibração acelera a maturação dos frutos; e, no final da safra – *Mapulawá* –, quando são preparados os bonecos de madeira que representam os pássaros e mamíferos relacionados à polinização das flores e à dispersão das sementes. Cada chefe de família faz um boneco para presentear todos os outros donos de pequizais da aldeia. No final da tarde, eles vão aos seus pequizais e deixam os bonecos recebidos próximos a alguns pequizeiros. Esse tipo de manifestação pode ocorrer na maioria dos grupos xinguanos, porém com algumas diferenças. [...]

Yamuricumã

Em oposição às restrições do ritual das flautas, as mulheres aprendem e representam a si próprias através do *Yamuricumã*, a festa das ‘mulheres-monstro’, criaturas que abandonaram a aldeia de seus maridos e formaram uma sociedade exclusivamente feminina. Durante a festa, as mulheres ‘tomam temporariamente o poder’, ocupando o centro de sua aldeia e atacando os homens que se aproximam.

O ritual se desenvolve festivamente e seus símbolos são a licenciabilidade e a agressividade femininas. Ele pode ocorrer aleatoriamente quando alguma mulher decide realizar a cerimônia. Crianças, jovens e adultas podem tomar parte. Não há uso de instrumentos musicais, sendo as músicas cantadas. [...]

Jakuí

O ritual das flautas sagradas – *Jakuí* – une e simboliza a comunidade masculina da aldeia (ou da sociedade alto-xinguanas inteira) e as mulheres são estritamente proibidas de vê-lo. As flautas atuais são réplicas de flautas míticas identificadas a espíritos aquáticos. A cerimônia exorta o poder dos homens sobre as mulheres. É um ritual com tom solene e sagrado e suas marcas simbólicas básicas são proibição e reserva.”

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Almanaque Socioambiental: Parque Indígena do Xingu 50 anos*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. p. 55-66. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/almanaque-socioambiental-parque-indigena-do-xingu-50-anos>. Acesso em: 23 maio 2022.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a Educação Artística. *In*: MARTINS, Raimundo; TORINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

Nesse livro, introduzem-se algumas das principais questões relativas à educação da cultura visual, isto é, a indagação sobre como as vivências e o repertório cultural dos estudantes são trabalhados em sala de aula, tendo em vista a grande transformação do consumo e da produção de imagens entre as juventudes nas últimas décadas.

ARAÚJO, Paulo Henrique; COSTA, Igor Cardoso; SOARES, Jeanne Vieira. A arte no processo de desenvolvimento de pessoas portadoras do Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 8, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17311>. Acesso em: 30 abr. 2022.

Nesse artigo, avaliam-se os benefícios da arte nos processos de aprendizagem e de sociabilidade dos estudantes do espectro autista, considerando-se a legislação, as bibliografias de referência e, sobretudo, as contribuições da arte nos âmbitos psicomotor, emocional e social dos estudantes.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

Nesse livro, os autores analisam os efeitos da utilização das chamadas metodologias ativas na educação, com o intuito de trazer as vivências e o protagonismo dos estudantes para o centro da experiência de aprendizagem.

BANNELL, Ralph Ings. *et al.* **Educação no século XXI**: cognição, tecnologias e aprendizagens. São Paulo: Vozes, 2016.

Esse livro apresenta diferentes pontos de vista de pesquisadores sobre a interface entre as práticas pedagógicas e as tecnologias digitais, um amplo debate que visa aprofundar as discussões a respeito da educação do século XXI.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

Nesse livro, Ana Mae Barbosa, criadora da abordagem triangular (AT) no Brasil, e Fernanda Cunha revisam criticamente as transformações da AT, desde sua criação até seu uso como referência para a formulação dos currículos de artes visuais para a educação formal. Na obra, elas destacam a importância da concepção multiculturalista da arte, a qual inscreve esta como produto cultural que reflete e responde ao contexto em que é produzida.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2014.

Esse livro revisita diferentes momentos e nomes da história do ensino de arte no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, com especial atenção à inserção da arte na educação formal.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

Essa coletânea apresenta diferentes pontos de vista históricos sobre o ensino de artes visuais nas escolas, que era entendido

como ensino de desenho. Também revela de que maneira a concepção de ensino como técnica ou expressão se expandiu para contemplar a ideia de educação do olhar.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. Tradução de Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

O livro traz um panorama consistente da história mundial do teatro por meio da dramaturgia, de espetáculos, de análises estéticas e críticas e da diversidade de correntes artísticas teatrais atuantes pelo mundo.

BOURCIER, Paul. **História da dança no Ocidente**. Tradução de Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O livro aborda a história da dança, com referenciais europeus e estadunidenses, abrangendo desde danças rituais do período Neolítico até as danças cênicas da segunda metade do século XX.

CANDÉ, Roland de. **História universal da música**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. v. 1 e 2.

Dividida em dois volumes, a obra conta a história da música desde a humanidade primitiva, pontuando as suas variações nos diferentes países e culturas. Apresenta também os principais compositores da música erudita de forma cronológica.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 9. ed. São Paulo: Global, 2000.

A obra apresenta milhares de verbetes sobre superstições, crenças, mitos, danças e lendas que fazem parte do cotidiano dos brasileiros.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea**: uma introdução. Tradução de Rejane Janowitz. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção Todas as Artes).

Essa obra sintetiza alguns dos principais aspectos das artes visuais na contemporaneidade, com atenção a diferentes vieses, e seus desdobramentos no pós-modernismo.

CUNHA, Newton. **Dicionário Sesc**: a linguagem da cultura. São Paulo: Sesc São Paulo: Perspectiva, 2003.

Com mais de 1 800 verbetes, esse livro apresenta um amplo e complexo panorama de expressões artísticas e culturais do Brasil, nas diversas linguagens da arte, como artes visuais, teatro, dança, música, cinema, literatura, cultura popular etc.

FAOUR, Rodrigo. **História da música popular brasileira**: sem preconceitos, dos primórdios, em 1500, aos explosivos anos 1970. Rio de Janeiro: Record, 2021.

O autor convida o leitor a conhecer a história da música popular brasileira, desde 1500 até os anos 1970, discutindo a diversidade das produções nas diferentes regiões do país e a indústria do consumo musical.

FARIA, João Roberto; GUINSBURG, Jacó; LIMA, Mariangela Alves de (coord.). **Dicionário do teatro brasileiro**: temas, formas e conceitos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

A obra apresenta os principais verbetes do conjunto de manifestações teatrais brasileiras, com definição dos termos, breves contextualizações e apresentação de referências.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

O livro traça um panorama histórico e social da música e da educação musical no Ocidente, apresentando os principais educadores e propostas pedagógicas, especialmente voltados para os processos didáticos ativos.

GOHN, Daniel Marcondes. **Tecnologias digitais para educação musical**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

Esse livro, dedicado especialmente aos educadores musicais, apresenta os principais aspectos gerais que vinculam tecnologia e música. Essas tecnologias são propostas como instrumentos culturais para a criação e o aprendizado musical de forma inovadora.

GOMBRICH, Ernst H. **A história da arte**. Tradução de Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

Nessa obra, Gombrich, um dos autores clássicos da história da arte ocidental, aborda as transformações do fazer artístico com base em uma perspectiva do norte global, contemplando desde a Antiguidade até a arte moderna e a contemporânea.

GONÇALVES, Mônica Hoff. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115180>. Acesso em: 27 maio 2022.

Em sua pesquisa, a autora discute a “virada educacional”, que é o interesse e a apropriação dos debates e das práticas da educação por artistas contemporâneos em suas obras, compreendendo os processos de ensino e de aprendizagem, assim como os vínculos que se constroem por meio da educação, como um fazer criativo, estético e político.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. Tradução de Maria da Conceição Parayba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

Esse livro aborda a educação em dança a partir da experimentação, ressaltando a importância dos impulsos naturais das crianças no processo de ensino de dança.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

A obra propõe reflexões práticas e teóricas sobre o ensino da dança na atualidade, buscando o aprofundamento de discussões relativas a currículo, corpo, história e educação de professores.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

O livro aborda a presença da dança nos currículos escolares, propondo reflexões sobre a dança como uma linguagem artística e a inserção dessa linguagem nos contextos de ensino e aprendizagem.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

Essa coletânea integra uma coleção dedicada à educação da cultura visual e às pedagogias culturais que se propõem a revisar o ensino de Arte por meio das mudanças do consumo, da produção e da circulação de imagens resultantes das transformações da cultura visual nos últimos anos.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

Esse livro, organizado pelas professoras e pesquisadoras Teresa Mateiro e Beatriz Ilari, é composto de diversos artigos de autores e autoras que abordam o trabalho dos principais educadores do campo da educação musical a partir do século XX. Todos os educadores citados no livro são dedicados às práticas pedagógicas ativas.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

Esse livro reúne artigos da professora Maura Penna sobre os principais conceitos relevantes ao ensino musical na Educação Básica, incluindo reflexões sobre a trajetória legislativa da música na escola.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

O debate da construção de competências na educação formal é apresentado nesse livro do final dos anos 1990 como um desafio de transposição da aprendizagem da sala de aula para a atuação na vida social.

SADIE, Stanley (ed.). **Dicionário Grove de música**. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

Esse livro apresenta os principais verbetes da música ocidental, desenvolvidos ao longo de sua história, com explicações claras e objetivas para professores, estudantes e leigos do universo musical.

SEVERIANO, Jairo. **Uma história da música popular brasileira**: das origens à modernidade. São Paulo: Editora 34, 2013.

Nesse livro, Jairo Severiano, produtor musical e historiador, apresenta os principais tópicos da história da música popular brasileira do século XVIII até o século XXI, citando os diferentes gêneros e artistas, divididos em quatro períodos temporais.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006.

Nesse livro, a autora faz uma análise aprofundada sobre a formação do continente africano e de suas sociedades, a comercialização de africanos escravizados traficados para a América e a integração de seus descendentes à sociedade brasileira.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Trata-se de um manual para o professor trabalhar jogos teatrais na sala de aula por meio da apresentação de exercícios básicos de preparação para a cena, de contação de histórias, de apreciação de situações cênicas, de construção de personagens e de criação de cenas coletivas.

TATIT, Ana; MACHADO, Maria Silvia M. **300 propostas de artes visuais**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

Esse livro reúne experimentações artísticas feitas com material acessível, nas linguagens bidimensional e tridimensional. Os exercícios são aplicáveis ao contexto escolar e dialogam, em muitos casos, com as produções artísticas modernas e contemporâneas do Brasil.

TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira**. Lisboa: Caminho, 1990.

O livro discute a música popular brasileira, traçando um panorama desde seu primórdio até a atualidade, por meio das ideias de apropriação e de expropriação cultural.

TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

A coletânea traz textos de educadores e de pesquisadores da área no Brasil escritos por meio de diversos questionamentos e debates presentes nos contextos formais e não formais do ensino de dança.

VICENTE, Ana Valéria. **Entre a ponta do pé e o calcanhar**: reflexões sobre como o frevo encena o povo, a nação e a dança no Recife. Recife: Editora UFPE, 2009.

Nessa obra, a dançarina e professora Ana Valéria Vicente problematiza as visões subalternas da cultura popular no Brasil por meio da análise de três espetáculos de dança cênica popular produzidos na década de 1990 no Recife.



6º ano

Organizadora: Editora Moderna

Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

Editora responsável: Flávia Delalibera Iossi

Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade Santa Marcelina (SP). Atuou como professora de Ensino Fundamental na rede estadual de São Paulo. Editora.

Componente curricular: ARTE

1ª edição

São Paulo, 2022



ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS

Elaboração dos originais:

Flávia Delalibera Iossi

Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade Santa Marcelina (SP). Atuou como professora de Ensino Fundamental na rede estadual de São Paulo. Editora.

Filipe Brancalhão Alves de Moraes

Licenciado em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas, e mestre em Artes (área de concentração: Pedagogia do Teatro) pela Universidade de São Paulo. Professor e ator.

Silvia Cordeiro Nassif

Bacharela em Música e doutora em Educação (área: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte) pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Professora do Departamento de Música da Universidade Estadual de Campinas (SP). Pesquisadora.

Rafael Kashima

Bacharel em Música pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Licenciado em Artes – Música pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Mestre em Música (área: Fundamentos Teóricos) pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Pesquisador e professor de Música.

Alexandra Contocani

Licenciada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Arte-educadora.

Verônica Veloso

Licenciada em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas, pela Universidade de São Paulo. Mestre e doutora em Artes (área de concentração: Pedagogia do Teatro) pela Universidade de São Paulo. Atuou como professora universitária e na formação de atores. Artista de teatro e performer.

Ana Patrícia Vasconcellos Sharp

Bacharela e licenciada em Dança e Movimento pela Universidade Anhembi Morumbi (SP). Professora e bailarina.

Marcelo Cabarrão Santos

Bacharel em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor e orientador de grupos teatrais.

Lucas Oliveira

Bacharel em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Bacharel e licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Mestre em Artes, área de arte e educação, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", na linha de pesquisa Arte e Educação. Pesquisador e mediador cultural. Professor.

Auana Diniz

Bacharela em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-graduada em Mediação em Arte, Cultura e Educação pela Universidade Estadual de Minas Gerais. Pesquisadora e arte-educadora.

Maria Emília Faganello

Bacharela em Artes Cênicas (habilitação em direção teatral) pela Universidade de São Paulo. Arte-educadora formada pelas Oficinas Culturais do Estado de São Paulo. Docente, atriz, diretora, parecerista de projetos culturais.

Organização dos objetos digitais: Olívia Maria Neto

Capa ilustrada por Matheus Costa, de Florianópolis (SC), que mostra figuras de dois jovens tocando instrumentos de corda e de uma jovem lendo e interpretando diante de holofotes. O ensino de Arte proporciona aos estudantes a ampliação de seus modos de interagir com manifestações artísticas e culturais.

Coordenação geral da produção: Maria do Carmo Fernandes Branco

Edição: Olívia Maria Neto

Edição de texto: Tatiana Pavanelli, Vanessa Valença de Moraes

Assistência editorial: Daniela Venerando, Denise de Almeida

Gerência de design e produção gráfica: Patrícia Costa

Coordenação de produção: Denis Torquato

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Aurélio Camilo, Vinícius Rossignol Felipe

Capa: Tatiane Porusselli e Daniela Cunha

Ilustração da capa: Matheus Costa

Coordenação de arte: Aderson Oliveira

Edição de arte: Renata Susana Rechberger

Editoração eletrônica: MRS Editorial

Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo

Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani

Revisão: Ana Maria Marson, Elza Doring, Lilian Xavier, Maíra Cammarano,

Sirlene Prignolato, Viviane Mendes

Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi

Pesquisa iconográfica: Tempo Composto, Vanessa Trindade

Suporte administrativo editorial: Flávia Bosqueiro

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela

Pithan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, Vânia Maia

Pré-impressão: Alexandre Petreca, Fábio Roldan, José Wagner Lima Braga,

Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Araribá conecta arte : 6º ano / organizadora
Editora Moderna ; obra coletiva concebida,
desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ;
editora responsável Flávia Delalibera Iossi. --
1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: Arte.
ISBN 978-85-16-13770-0

1. Arte (Ensino fundamental) I. Iossi, Flávia
Delalibera.

22-113409

CDD-372.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Atendimento: Tel. (11) 3240-6966
www.moderna.com.br

2022
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

APRESENTAÇÃO

*“Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes,
a arte de viver.”*

Bertolt Brecht

A arte está mais presente em nosso cotidiano do que imaginamos. Basta olharmos ao redor e perceberemos que ela faz parte do dia a dia, como na música que gostamos de ouvir, nas cores e nos modelos de roupas que vestimos, nos filmes e programas de televisão a que assistimos, em manifestações artísticas produzidas por meio de recursos tecnológicos e disponíveis em mídias digitais.

Neste livro, você vai consolidar e aprofundar seus conhecimentos sobre quatro linguagens artísticas – as artes visuais, a dança, o teatro e a música. Além de apreciar obras dessas quatro linguagens, terá a oportunidade de conhecer as produções de diferentes artistas e seus contextos. Vivenciará o fazer artístico, fará pesquisas, análises e reflexões sobre arte, experimentará processos de criação e trabalhará em grupo.

Esta obra foi elaborada de acordo com as habilidades e os objetos de conhecimento estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esperamos que este livro desperte ainda mais seu interesse pelas artes e contribua para a formação de seu repertório cultural.

Bom trabalho!

CONHEÇA SEU LIVRO

Este livro está estruturado em quatro Unidades.

Abertura de Unidade

Apresenta o título, uma imagem e os Temas que você estudará ao longo dessa Unidade.



NESTA UNIDADE:

- TEMA 1 Paredes e muros como espaços de expressão
- TEMA 2 Representações rupestres
- TEMA 3 A arte do grafite

De olho na imagem

Esta seção reproduz a mesma imagem da abertura da Unidade e propõe questões de leitura dessa imagem com o objetivo de ativar a reflexão e seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos que serão abordados. Em alguns casos, a seção poderá trazer outras imagens relacionadas à imagem da abertura da Unidade.



Artista e obra

Esta seção traz informações sobre o(s) artista(s) ou o(s) grupo(s) criador(es) da obra reproduzida e o contexto de produção de suas obras.

Temas

As Unidades são organizadas em Temas que desenvolvem os conteúdos de modo claro e organizado.



Arte e muito mais

Esta seção contém textos que ampliam o conhecimento e a reflexão sobre os temas estudados.



Glossário

No glossário, você encontra explicação sobre palavras que aparecem nos Temas.

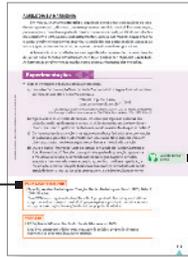
Foco na linguagem

Apresenta questionamentos sobre o assunto e a linguagem artística estudados no Tema.



Indicações

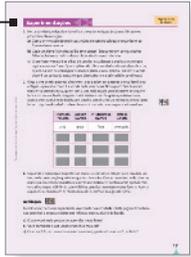
Sugestões de leituras, filmes, vídeos, sites, álbuns e visitas a instituições culturais.



Este ícone sinaliza o momento em que é possível trabalhar com o conteúdo disponível na coletânea de áudios.

Experimentações

As experimentações artísticas e pesquisas propostas aqui vão prepará-lo para as atividades que serão apresentadas na seção **Pensar e fazer arte**.



Pensar e fazer arte

Esta seção apresenta propostas para você se expressar, experimentar e refletir de modo crítico sobre os conteúdos que está estudando.



Entre textos e imagens

Esta seção traz textos e questões que trabalham e desenvolvem a compreensão leitora.



Por dentro da arte

Esta seção traz conteúdos da arte que vão ajudá-lo nas discussões sobre as linguagens que você está estudando.



Autoavaliação

Nesta seção, você poderá retomar as atividades realizadas ao longo da Unidade e refletir sobre seu processo de aprendizagem.



Selos

Esses selos indicam que o conteúdo abordado está relacionado a um tema contemporâneo relevante para a sua formação como cidadão.

- CIDADANIA E CIVISMO
- CIÊNCIA E TECNOLOGIA
- ECONOMIA
- MEIO AMBIENTE
- MULTICULTURALISMO
- SAÚDE

Diário de bordo

Sugere que você faça registros de atividades, que podem ser retomados posteriormente.



Faça no diário de bordo.

SUMÁRIO

UNIDADE 1 ARTE E ESPAÇOS DE EXPRESSÃO	10
De olho na imagem	11
Artista e obra: Ananda Nahu	12
TEMA 1 – Paredes e muros como espaços de expressão	13
A pintura mural	13
Os murais egípcios	14
Foco na linguagem	14
Muralismo: Arte e política	15
Foco na linguagem	15
Muralismo mexicano	16
América hispânica, de José Orozco	17
Foco na linguagem	17
Arte e muito mais: Portinari e a pintura mural brasileira	18
Experimentações	19
TEMA 2 – Representações rupestres	20
Registros pré-históricos no Brasil	20
Foco na linguagem	20
Arte e muito mais: A Serra da Capivara	21
A arte rupestre	22
Mãos em negativo	22
As incisões rupestres	23
Arte rupestre é arte?	23
Experimentações	24
TEMA 3 – A arte do grafite	25
Crítica e humor	25
Foco na linguagem	25
Artista e obra: Banksy	26
A origem do grafite	27
Por dentro da arte: O grafite e o movimento hip-hop	28
Das ruas para as galerias	29
As relações entre arte e imagem	29
A arte do grafite no Brasil	30
Entre textos e imagens: Ver a cidade e as suas nuances	31
As mulheres e a arte de rua	32
Foco na linguagem	32
A obra de Criola	33
Experimentações	34
Pensar e fazer arte	35
Autoavaliação	36

UNIDADE 2 UMA LINGUAGEM, MUITOS ELEMENTOS	37
De olho na imagem	38
Artista e obra: O grupo Vilavox	39
TEMA 1 – O teatro	40
Uma arte convivial	40
Por dentro da arte: A história da peça	41
Experimentações	42
Os elementos da linguagem teatral	43
Os elementos visuais	43
Os sons	43
O espaço	44
O corpo	44
Foco na linguagem	44
O teatro de rua	45
Ser Tão Teatro	45
Experimentações	47
TEMA 2 – As origens do teatro	48
O teatro primitivo	48
O teatro em diferentes culturas	49
A máscara e o sagrado	50
Foco na linguagem	50
Os <i>diablos danzantes</i>	51
As máscaras africanas	52
Experimentações	53
Por dentro da arte: Materialidade e visualidade	54
Foco na linguagem	54
Artista e obra: Calixte Dakpogan	55
Arte e muito mais: Os orixás	55
Experimentações	56
TEMA 3 – O teatro na Grécia antiga	58
O “berço” do teatro	58
Experimentações	59
As máscaras no teatro grego	60
A tragédia e a comédia	61
Os autores teatrais	62
Entre textos e imagens: Luiz Felipe Botelho	63
Arte e muito mais: Religião na Grécia antiga	64
<i>Medeia</i>	65
Pensar e fazer arte	67
Autoavaliação	68

UNIDADE 3 DANÇA: EXPRESSÃO E CULTURA	69
De olho na imagem	70
Artista e obra: Cía. Oito Nova Dança	71
TEMA 1 – A criação do movimento	72
Os movimentos expressivos	72
Os movimentos funcionais	73
Foco na linguagem	73
Os movimentos funcionais nos espetáculos de dança	74
Por dentro da arte: Tempos modernos	76
Rudolf Laban e o estudo do movimento	78
Experimentações	79
TEMA 2 – As danças circulares	81
As origens da dança	81
A dança e o sagrado	82
Foco na linguagem	82
A dança odissi	83
A dança asteca	84
Arte e muito mais: O Códice Tovar	84
A formação circular	85
Experimentações	86
TEMA 3 – O formato circular nas manifestações culturais brasileiras	87
As festas juninas	87
A dança nas festas juninas	88
O baião, o xote, o xaxado e o forró	89
Por dentro da arte: Baião	90
Foco na linguagem	90
A ciranda	91
As letras das cirandas	92
Experimentações	93
A capoeira	93
A roda de capoeira	94
Entre textos e imagens: Rainha Nzinga Mbandi	95
Questões	95
A música na capoeira	96
Pensar e fazer arte	97
Autoavaliação	98

UNIDADE 4 MÚSICA: SOM E POESIA	99
De olho na imagem	100
Artista e obra: <i>O quinteto Vento em Madeira</i>	101
Foco na linguagem	101
TEMA 1 – O som	102
Os sons que nos rodeiam	102
Arte e muito mais: <i>Música e inclusão</i>	103
Foco na linguagem	103
As propriedades do som	104
Altura ou volume?	104
Foco na linguagem	104
A intensidade	105
A duração	105
O timbre	105
Entre textos e imagens: <i>Como as notas musicais foram descobertas e nomeadas?</i>	106
Questões	106
Experimentações	107
TEMA 2 – A linguagem musical	108
Das musas à música	108
Um dos primeiros instrumentos musicais	109
Experimentações	109
As flautas indígenas	110
Artista e obra: <i>Djuena Tikuna</i>	111
Os elementos da linguagem musical	112
O ritmo	112
Experimentações	112
A melodia e a harmonia	113
Experimentações	113
Entre textos e imagens: <i>O ritmo na poesia</i>	114
Questões	114
Experimentações	115
TEMA 3 – O instrumento vocal	116
A voz	116
A classificação das vozes	117
Foco na linguagem	117
Por dentro da arte: <i>Teatro musical</i>	118
Artista e obra: <i>Gabriela, cravo e canela</i>	118
Foco na linguagem	119
Arte e muito mais: <i>Cuidados com a voz</i>	120
Experimentações	121
TEMA 4 – Como nascem as canções	122
Música e letra	122
Foco na linguagem	122
A letra de canção	123
Foco na linguagem	123
Experimentações	124
Pensar e fazer arte	125
Autoavaliação	125
Referências bibliográficas comentadas	126
Guia dos áudios	128

Competências da BNCC

As competências favorecidas nesta Unidade são:

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 7, 8 e 9.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1, 2 e 5.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 1, 3, 4, 5, 7, 8 e 9.

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC

As habilidades favorecidas nesta Unidade são:

Artes visuais

Contextos e práticas

(EF69AR01)

(EF69AR02)

Elementos da linguagem

(EF69AR04)

Materialidades

(EF69AR05)

Processos de criação

(EF69AR06)

(EF69AR07)

Sistemas da linguagem

(EF69AR08)

Artes integradas

Contextos e práticas

(EF69AR31)

Processos de criação

(EF69AR32)

Matrizes estéticas e culturais

(EF69AR33)

Patrimônio cultural

(EF69AR34)

Arte e tecnologia

(EF69AR35)

Sobre esta Unidade

Nesta Unidade, as artes visuais são apresentadas como ferramenta de intervenção no espaço, com variação de uso e função em cada época e contexto. A ênfase é no **muralismo mexicano**, na **arte rupestre** e na linguagem do **grafite**. A reflexão sobre a transposição da arte do papel para o espaço e sobre o seu uso se dá a partir da articulação entre diferentes referências e propostas: exemplos de artistas nacionais e internacionais, propostas de pesquisa sobre o patrimônio

Continua



ARTE E ESPAÇOS DE EXPRESSÃO

MICHELA PICCHI - ACERVO DE ANANDA NAHU



NAHU, Ananda. Detalhes de **Reis e rainhas de Lakeview Terrace**. 2016. Pintura mural, 200 x 7 m (dimensão total da obra). Cleveland, Estados Unidos. Fotografia de 2016.

NESTA UNIDADE:

TEMA 1 → Paredes e muros como espaços de expressão

TEMA 2 → Representações rupestres

TEMA 3 → A arte do grafite

10

Continuação

cultural, leituras e também a imersão em processos de criação com diferentes técnicas e materiais – experimentação com o retroprojektor; pintura com têmpera; estêncil –, culminando na elaboração de cartazes em lambe-lambe para levar mensagens dos estudantes à comunidade escolar.

De olho na imagem (p. 11)

Enfatize o fato de as imagens mostradas nesta página serem diferentes da reproduzida na abertura da Unidade, embora representem detalhes da mesma obra.

Ao realizar a leitura da imagem por meio das questões da seção **De olho na imagem**, realize uma **avaliação diagnóstica**. Assim, ao mesmo tempo, você avalia se o grupo tem ferramentas e vocabulário para realizar a leitura de imagem; observa como o grupo interage e se reveza para participar da conversa, contribui para as respostas às perguntas e acolhe as colocações dos colegas; investiga qual é a percepção dos estudantes sobre esse imaginário estético a partir da memória sobre o próprio contexto em que vivem. Neste momento,

Continua

De olho na imagem



NAHU, Ananda. Detalhes de **Reis e rainhas de Lakeview Terrace**. 2016. Pintura mural, 200 x 7 m (dimensão total da obra). Cleveland, Estados Unidos. Fotografias de 2016.

1. O que mais chama sua atenção na obra retratada nas fotografias desta página e na página de abertura?
2. Quem seriam as pessoas representadas no mural? Por que algumas delas seguram uma bola de basquete? Em sua opinião, essas pessoas existem?
3. Observe a legenda das fotografias e identifique o título do mural.
4. Em sua opinião, o que significa o título do mural? Por que Ananda Nahu deu esse título para essa criação artística?
5. Observe novamente as imagens. Que cores você consegue identificar? Por que a artista teria utilizado essas cores?
6. Qual foi o suporte usado pela artista para criar essa obra?
7. Que material Ananda Nahu usou na produção desse trabalho artístico?
8. No município ou na região onde você mora, há obras parecidas com essa? Em caso afirmativo, descreva-as para os colegas.

Faça no diário de bordo.

11

Continuação

é possível identificar alguns pontos: (a) interação entre o grupo, (b) dinâmica de participação individual, (c) repertório cultural, (d) interesses artísticos do grupo e (e) relações construídas com as vivências e o cotidiano dos estudantes. Tome nota dessas observações para retomá-las ao longo e ao final da Unidade, com atenção à dimensão avaliativa que perpassa todo o conteúdo do livro e às possibilidades de readequação das proposições de acordo com os seus diagnósticos sobre a turma.

1. Estimule os estudantes a observar os detalhes das imagens do mural. Depois, incentive-os a dizer as impressões que tiveram. Anote na lousa os elementos que mais chamaram a atenção deles.
2. Incentive-os a elaborar hipóteses sobre quem é representado nesse mural. Talvez eles mencionem “crianças” ou “adolescentes”. Depois, comente que Ananda Nahu é uma artista brasileira escolhida por uma instituição cultural de Cleveland, no estado de Ohio, nos Estados Unidos, para participar de um projeto que envolveu artistas de diversos países. A proposta de Ananda foi fazer um grande mural representando rostos de

Continua

Continuação

crianças ou adolescentes que vivem em Lakeview Terrace, um conjunto habitacional de Cleveland onde moram predominantemente famílias de origem africana. Com essa informação, pergunte a eles o que teria motivado a representação das bolas de basquete. Depois, comente que o basquete é um dos esportes mais populares nos Estados Unidos. Leve os estudantes a discutir se a imagem mostraria uma bola de basquete caso essa pintura mural estivesse no Brasil.

3. Chame a atenção para as legendas, que sempre aparecem com as letras um pouco menores, abaixo das imagens do livro. Peça a eles, então, que localizem a legenda do mural de Ananda Nahu e ajude-os a identificar o título dessa obra.

Depois, comente que, nesta coleção, os títulos sempre serão destacados com o uso do **negrito**.

Pergunte aos estudantes se eles imaginam o motivo de haver na legenda o termo *detalhe*. Deixe que eles respondam e, depois, explique que isso acontece pelo fato de o mural não estar representado em sua totalidade na fotografia.

4. Estimule os estudantes a dizer suas hipóteses livremente.

Após ouvir as opiniões, relembre-os de que a localidade onde o mural foi feito tem predominância de moradores de origem africana; por essa razão, Ananda Nahu decidiu incluir elementos culturais africanos nesse mural. O padrão estético presente em tecidos africanos tradicionais e as cores de trajes de reis e de rainhas africanos, por exemplo, foram alguns dos elementos que Ananda incorporou a essa obra. Conclua comentando com eles que essa é uma das razões pelas quais ela atribuiu o título **Reis e rainhas de Lakeview Terrace** à obra.

5. Oriente a leitura da imagem. Peça-lhes que permeiem toda a extensão do mural nas imagens. É provável que mencionem as cores verde, amarela, branca, preta, laran-

Continua

Continuação

ja, azul, marrom e vermelha. Explique que os grafismos nas cores amarela e preta, ao fundo, representariam os padrões observados em tecidos tradicionais africanos e mencionados anteriormente. Se possível, apresente algumas imagens da internet desses tecidos. Por fim, comente que o vermelho é utilizado para formar uma espécie de manto real, uma referência às rainhas e aos reis africanos, conferindo uma aura de “majestade” às crianças (e adolescentes) que vemos na obra e que representam todas as crianças moradoras do conjunto habitacional Lakeview Terrace.

6. Pergunte aos estudantes se eles sabem o significado da palavra *suporte* no enunciado da atividade. Explique que chamamos de *suporte* a base ou a superfície utilizada pelo artista para produzir sua obra. Após ouvir as hipóteses deles, conclua informando que o suporte para essa obra é um muro.

7. Ouça as respostas dos estudantes. Depois, comente que a palavra *material* refere-se aos objetos que a artista utilizou para pintar o mural. Ao final, comente que ela usou tinta acrílica para produzir a obra.

8. Estimule-os a descrever as obras que eles observaram pela cidade e, se possível, oriente-os a fotografar e documentar essas obras, que poderão ser utilizadas como referências para conversas e propostas futuras a serem trabalhadas ao longo da Unidade.

Artista e obra

Ananda Nahu

A artista visual Ananda Nahu nasceu em Juazeiro (BA) e, em 2001, mudou-se para Salvador (BA), onde fez faculdade e passou a se dedicar ao estudo de diversas formas de expressão artística, como a fotografia, a pintura e a gravura.

O conhecimento de técnicas variadas possibilita à artista produzir obras que integram elementos de diferentes formas de expressão artística. Por exemplo, para desenvolver o mural apresentado nestas páginas, Ananda Nahu realizou diversos ensaios fotográficos com crianças que moram no conjunto habitacional Lakeview Terrace, onde o mural foi produzido. Depois, selecionou seis fotografias que considerou significativas e as projetou sobre o muro. Com base nessa projeção, Ananda fez esboços e, depois, realizou a pintura. Para a realização do mural, ela contou com a ajuda de artistas e de moradores locais.

Além da fusão de diferentes técnicas, outra característica marcante da produção de Ananda Nahu é a criação de obras que integram elementos de diferentes culturas. Essa integração é um traço marcante do mural **Reis e rainhas de Lakeview Terrace**.



LISA DE JONG - AGENCIO DE ANANDA NAHU

A artista Ananda Nahu com detalhe do mural **Reis e rainhas de Lakeview Terrace** (2016), ao fundo. Fotografia de 2016.



Ananda Nahu trabalha na pintura do mural **Reis e rainhas de Lakeview Terrace** (2016). Fotografia de 2016.

DERRICK OUALES - AGENCIO DE ANANDA NAHU

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



PAREDES E MUROS COMO ESPAÇOS DE EXPRESSÃO

A PINTURA MURAL

A obra de Ananda Nahu que conhecemos nas páginas anteriores é uma **pintura mural**, nome dado às pinturas produzidas em paredes, muros ou tetos.

A pintura mural é realizada por diferentes povos desde os tempos mais antigos. A imagem a seguir, por exemplo, mostra a **réplica** de um mural produzido em Teotihuacán, cidade construída por volta de 100 a.C. e localizada no Planalto Central do México.

Réplica: cópia de uma obra de arte.



Civilização pré-colombiana de Teotihuacán. Reconstrução de uma pintura mural representando uma divindade da área arqueológica de Teotihuacán. 1995. Dimensões desconhecidas. Museu Nacional de Antropologia, Cidade do México, México. Fotografia de 2018.

Os murais de Teotihuacán foram produzidos por povos que habitavam o continente americano antes da chegada dos europeus e constituem uma fonte importante de informações sobre a organização religiosa e social de povos que viveram no território que corresponde ao atual México. Os murais criados por esses povos, em geral, representam divindades e revelam aspectos de sua religiosidade. A imagem desta página, por exemplo, mostra a representação de dois sacerdotes que aparentemente fazem uma oferenda a uma divindade, representada no centro do mural.

13

Objetivos

- Compreender que a arte pode ocupar outros espaços, além de museus e galerias.
- Conhecer e contextualizar a arte mural como manifestação artística contemporânea.
- Compreender o uso de paredes e muros como suporte para a expressão artística em diferentes períodos históricos.
- Compreender o muralismo mexicano como movimento artístico.
- Experienciar a projeção de imagens para superfícies de grandes escalas.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR01), (EF69AR02), (EF69AR05), (EF69AR06), (EF69AR07), (EF69AR31), (EF69AR33) e (EF69AR34).

Contextualização

Inicie o trabalho apresentando a imagem. Comente que o mural de Teotihuacán mostra, ao centro, Tlaloc – deus supremo da chuva (e das coisas a ela relacionadas, como a fertilidade terrestre) na mitologia asteca (civilização que vivia nessa região por volta dos séculos XIV a XVI). Chame a atenção para a representação de gotas de chuva/água caindo principalmente de suas mãos. Também é importante mencionar que se trata da metade superior do mural. Com base nessa observação, você pode instaurar uma dinâmica de leitura de imagem, tal como a desenvolvida nas páginas anteriores. Você pode perguntar aos estudantes o que veem, como imaginam que a obra foi feita e quais relações eles fazem com o seu repertório cultural pessoal. Estimule-os a elaborar hipóteses e a tecer relações com aquilo que já conhecem.

Se julgar oportuno, apresente mais informações sobre Teotihuacán. Explique que essa cidade, situada no planalto central do México, foi construída por volta de 100 a.C. e que chegou a ter uma população de quase 100 mil pessoas. Comente que Teotihuacán se destacou pela construção de complexos residenciais e um magnífico centro cerimonial, onde foram erguidas a Pirâmide do Sol e a Pirâmide da Lua. Se for possível, estabeleça uma parceria com o professor de História ao abordar esse tema. Vocês poderão fazer uma aula expositiva conjunta. Para isso, utilizem mapas e fotografias de ruínas ou templos dos povos pré-colombianos para situar os estudantes em relação à estética e ao uso da arte por esses povos.

Contextualização

Comente com os estudantes que a produção artística no Egito antigo estava ligada ao poder dos governantes, os faraós. Para aprofundar esse tema, leia o texto “Arte para a eternidade” nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

Foco na linguagem

1. a) Observe a imagem com os estudantes. Estimule-os a apresentar suas impressões a respeito dos detalhes da imagem. Possivelmente, os estudantes comentarão que a pintura mostra três personagens representadas de corpo inteiro. As três estão descalças e usam indumentária e adereços que remetem ao Egito antigo. Chame a atenção para o fato de o corpo humano ser representado de maneira característica nessa pintura: enfatize que as personagens foram retratadas com o tronco e os olhos voltados para quem observa a imagem; a cabeça, as pernas, os braços e os pés estão de perfil. Comente com os estudantes que, na arte egípcia, as regras de representação do corpo humano eram realizadas de acordo com a religião. Um de seus princípios fundamentais foi definido pela chamada **lei da frontalidade**. Para demonstrar o que isso significa, solicite aos estudantes que observem novamente as três figuras. Peça a eles que comentem os detalhes do posicionamento dos corpos.

b) Incentive os estudantes a elaborar hipóteses. Após ouvir as considerações deles, comente que a imagem mostra, ao centro, o faraó Ramsés II (que governou o Egito de 1279 a.C. a 1213 a.C.), tendo à esquerda do leitor o deus Hórus (o deus Falcão) e à direita o deus Anúbis (cabeça de chacal e protetor dos mortos).

c) Após ouvir as considerações dos estudantes, comente que a arte egípcia tinha função religiosa e funerária. Por essa razão, as principais obras dessa civilização que chegam até nós

Continua

OS MURAI EGÍPCIOS

Na Antiguidade, a pintura mural era realizada por diversos povos, como os egípcios, os gregos e os romanos. Para produzir esse tipo de pintura, em geral, aplicava-se nas paredes uma camada de gesso ou cal e, então, a pintura era feita utilizando tinta pura ou diluída em água. No Egito antigo, a pintura mural era produzida no interior de construções, como palácios e túmulos. Observe a imagem a seguir. Ela mostra um detalhe de um mural produzido pelos egípcios no século XIV a.C.



Detalhe de pintura mural encontrada em câmara mortuária de um faraó. Século XIV a.C. Sem dimensões. Vale dos Reis, Luxor, Egito. Fotografia de 2006.

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Observe a imagem desta página e responda:
 - a) Descreva para os colegas e o professor as figuras que você vê na imagem.
 - b) Você imagina o que essas figuras representam?
 - c) Qual seria a intenção dos egípcios ao realizar essa pintura mural?

PARA ASSISTIR

- **O príncipe do Egito.** Direção: Simon Wells, Brenda Chapman e Steve Hickner. Produção: DreamWorks Animation. Estados Unidos: DreamWorks Pictures, 1998. 1 DVD (99 min).

Essa animação se baseia no livro bíblico **Êxodo** e conta a história de Moisés, jovem de origem hebraica que foi criado como príncipe no Egito. Nessa animação, são recriadas pinturas murais realizadas pelos egípcios.

Continuação

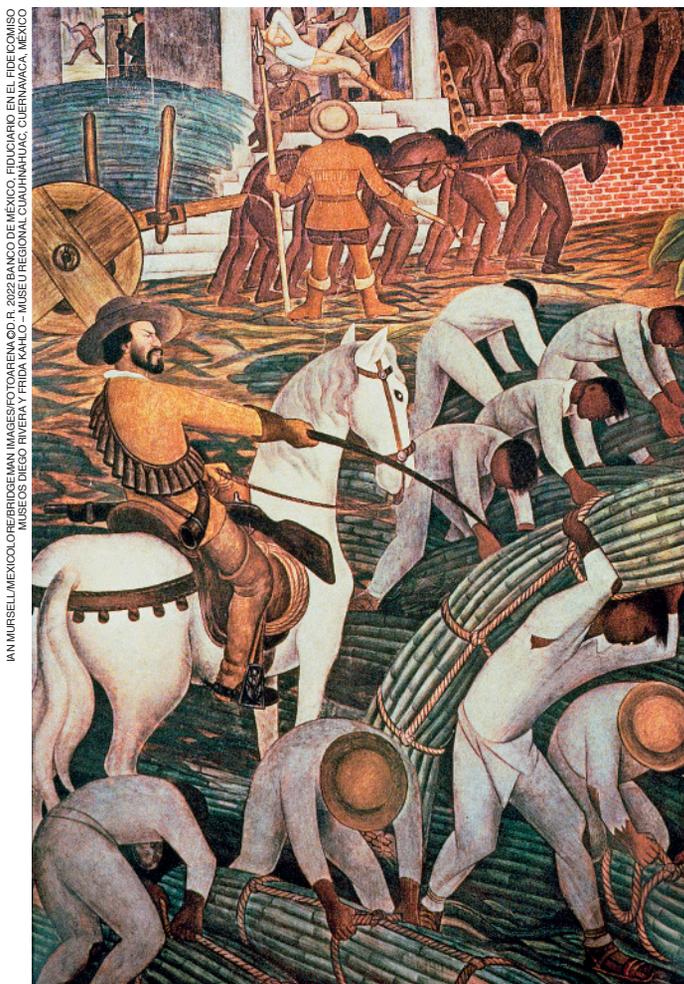
hoje serviam para adornar as tumbas dos faraós (pirâmides) ou para acompanhar os mortos em sua “viagem ao além” (sarcófagos, esculturas, pinturas, máscaras mortuárias etc.).

Indicação

Acesse os conteúdos de **Egito antigo: múmias e mistérios**, da plataforma virtual Google Arts & culture, disponível em: <https://artsandculture.google.com/project/ancient-egypt>, acesso em: 26 maio 2022. Nela é possível encontrar diversos conteúdos sobre coleções de arte egípcia. Caso decida converter essa referência em material para a sala de aula, problematize a presença dessas coleções em museus europeus e conduza uma reflexão sobre por que elas não estão no próprio Egito, resultado de séculos de exploração e usurpação desse patrimônio nos primórdios da arqueologia, durante a expansão imperialista dos países europeus nos séculos XVIII e XIX.

MURALISMO: ARTE E POLÍTICA

Observe a obra reproduzida a seguir e responda às questões propostas.



RIVERA, Diego. Detalhe de **Escravidão na plantação de cana-de-açúcar, Tealtenango, Morelos**. 1930-1931. Pintura mural, 4,35 x 2,82 m. Museu Regional Cuauhnáhuac, Cuernavaca, México.

Faça no diário de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Observe a imagem e responda:
 - a) Você reconhece as personagens representadas nessa pintura mural? O que cada uma delas está fazendo?
 - b) Que título você daria a esse mural?
 - c) Qual seria a intenção do artista Diego Rivera ao produzir esse trabalho artístico?

15

Contextualização

Diego Rivera (1886-1957) é considerado um dos artistas mais importantes do muralismo mexicano.

A pintura mural retratada nesta página faz parte de uma série criada por Diego Rivera, intitulada **História de Cuernavaca e Morelos**.

Foco na linguagem

1. a) Ajude os estudantes na observação da obra e na identificação das personagens retratadas nela. Chame a atenção deles para as figuras dos camponeses (de pele escura e com vestes brancas) trabalhando e do capataz (de pele clara, que controla o trabalho e é a figura central da composição). Ao fundo, é possível ver um grupo que transporta cana-de-açúcar e outro (acima, à direita) que manuseia tachos que contêm um líquido de tom amarelado (no preparo do açúcar). Pergunte-lhes se é possível relacionar as personagens

Continua

Continuação

retratadas na obra com figuras da história do Brasil. Incentive-os a emitir a própria opinião. Depois, conclua informando que, assim como o Brasil, o México foi colonizado por europeus, o que resultou em séculos de exploração das pessoas racializadas indígenas e negras.

Ao trabalhar com representações do período da colonização, é importante destacar o uso da violência como recurso da dominação dos colonizadores sempre que ela estiver representada.

As próximas páginas apresentarão uma imagem que inverte essa narrativa e que mostra uma pessoa racializada indígena como protagonista da cena. Busque, então, apresentar contrapontos contemporâneos que representem pessoas racializadas negras e indígenas em posições dignas para fortalecer a autoestima dos estudantes negros e indígenas e reverter o imaginário estético que as associa a ícones negativos.

b) Peça aos estudantes que observem o título original do mural e que considerem elementos como a postura corporal, a vestimenta e a cor da pele das personagens para propor um novo título para a obra. Essa questão possibilitará aos estudantes atribuir sentidos à obra. Problematize o fato de, apesar de toda a economia colonial desses países basear-se no trabalho das pessoas que efetivamente desempenham uma função na imagem, até hoje a desigualdade se mantém e as riquezas estão concentradas nas mãos dos colonizadores e de seus descendentes.

c) Após ouvir a opinião da turma, comente que, nesse mural, ao representar um momento da história do México, Diego Rivera desejava chamar a atenção das pessoas para a opressão exercida pelos colonizadores europeus em relação à população nativa do México.

Contextualização

Comente com os estudantes que *ameríndios* é outro termo para definir os povos indígenas que habitam o território que hoje chamamos “América” desde muito antes da chegada dos europeus ao continente. Na América Latina, esses povos eram os incas, os maias e os astecas, entre outros.

Aspectos políticos

É fundamental que os estudantes compreendam que, considerando o contexto político do México na primeira metade do século XX, a arte dos muralistas ocupava um lugar de destaque no projeto de construção de uma nação mais justa, com o tema “terra e liberdade”. Os principais horizontes desse movimento eram a reforma agrária e o reconhecimento dos direitos dos povos originários, cujos descendentes são um percentual significativo do México atual.

As influências estéticas

Reforce a ideia de que, do ponto de vista do repertório visual, os artistas do muralismo mexicano lançaram mão de diferentes influências, como as relacionadas às antigas culturas maia e asteca, à arte popular e ao folclore locais, além das correntes da arte moderna europeia para criar uma arte genuinamente mexicana.

Comente com os estudantes que a estética do muralismo mexicano tem forte influência de duas vanguardas europeias muito importantes nos primórdios da assim chamada “arte moderna”: Cubismo, em que o aspecto construtivo da imagem, muitas vezes com forte vocação geométrica, era enfatizado também com atenção à sensação de movimento e a elementos associados ao trabalho, à industrialização e ao desenvolvimento urbano; Expressionismo, em que as imagens são distorcidas ou exageradas em suas formas e cores para a expressão da dimensão psicológica da cena e das personagens.

Continua

MURALISMO MEXICANO

Na página anterior, vimos o detalhe de um mural pintado pelo artista mexicano Diego Rivera (1886-1957) nos anos 1930.

Rivera fez parte de um movimento em que, na primeira metade do século XX, os artistas produziram pinturas murais com forte sentido social e político. Esse grupo teve um profundo engajamento com a Revolução Mexicana (1910-1920), fazendo da arte mural um espaço fundamental de representação das tradições culturais populares e indígenas e um importante veículo de comunicação com as massas, com forte vocação educativa. Ali, muitos trabalhadores puderam ver suas histórias – e não apenas as das elites – representadas pela arte pela primeira vez.

Esse movimento se tornou conhecido como **muralismo mexicano**, e suas obras eram caracterizadas pela monumentalidade e pelo modo realista como os elementos eram representados. Havia a preocupação de criar obras de alcance social, o que explica a opção pelos murais, e não por obras para serem expostas em museus e galerias.

Outros representantes do muralismo mexicano foram David Siqueiros (1896-1974) e José Orozco (1883-1949), autor do mural que você vai conhecer na próxima página.

Um aspecto importante do movimento muralista foi o resgate das culturas **ameríndias**. Nos murais de Rivera e de Orozco, podemos notar referências à produção **imagética** dos povos que habitavam o território mexicano antes da chegada dos colonizadores europeus. Um exemplo é a réplica de pintura mural reproduzida na página 13.

Ameríndios: povos que habitam o território que hoje chamamos “América” desde muito antes da chegada dos europeus ao continente.
Imagético: relativo a imagens.



Diego Rivera terminando um de seus murais no saguão do Cardiac Institute, Cidade do México, México, c. 1940.



José Clemente Orozco é fotografado trabalhando em um mural (c. 1932-1934). Acervo da Faculdade de Dartmouth, Hanover, Estados Unidos.

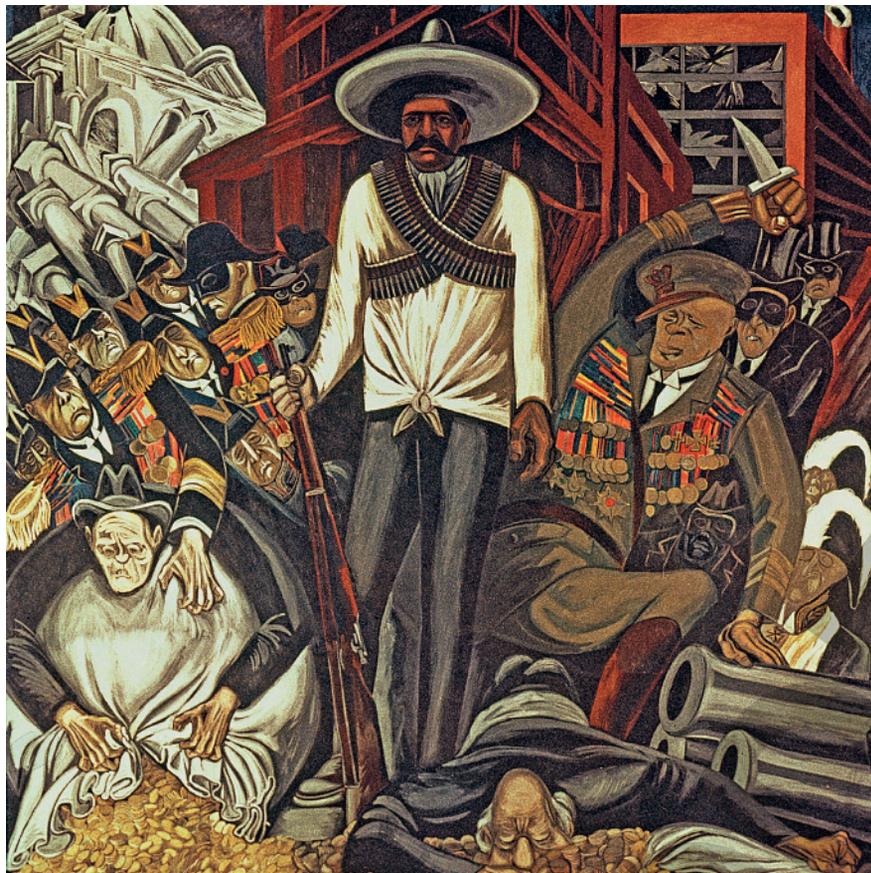
16

Continuação

Para além dessa interlocução com as vanguardas europeias, o muralismo encontra muitos pontos de convergência com a emergente arte mural em toda a América Latina: Antonio Berni (1905-1981) na Argentina, todo o movimento muralista chileno e Candido Portinari (1903-1962), com sua pintura mural brasileira, produzem uma arte com forte vocação política e educativa. Os murais, pintados em lugares públicos e de acesso da classe trabalhadora, representam as tradições culturais que formaram o país e apresentam trabalhadores com as ferramentas de trabalho, os trajes e a corporalidade (grandes mãos, grandes pés) que afirmam a dignidade presente em sua história e em seu trabalho, em oposição aos maneirismos das academias de arte, que, por muito tempo, privilegiaram a estética das elites palacianas na representação dos corpos.

AMÉRICA HISPÂNICA, DE JOSÉ OROZCO

Observe, a seguir, a pintura mural do artista José Clemente Orozco. Depois, responda às perguntas.



OROZCO, José Clemente. Detalhe de **América hispánica**. 1932-1934. Pintura mural, dimensões variadas. Faculdade Dartmouth, Hanover, Estados Unidos.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

BRIDGEMAN IMAGES/FOTOREMA - BIBLIOTECA BAKER/FACULDADE DARTMOUTH, HANOVER

Faça no diário de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Observe a imagem e responda:
 - a) Descreva o detalhe da pintura mural.
 - b) Compare a personagem central dessa obra com a personagem central da obra da página 15 e responda: o que há de diferente entre essas personagens?
 - c) Em sua opinião, essas obras de Orozco e de Rivera retratam o mesmo período histórico?

17

Contextualização

Se julgar oportuno, comente com os estudantes que o detalhe da obra apresentada nesta página integra um mural de maiores dimensões intitulado **América hispánica** (1932-1934), de Orozco.

Foco na linguagem

- a) Peça aos estudantes que façam a leitura da imagem, começando pelo todo, e, aos poucos, dando atenção aos detalhes. Nesse momento, a proposta é que eles elenquem os elementos da obra e, por essa razão, não apresentem detalhes sobre as personagens representadas. Uma sugestão é que você escreva na lousa à medida que eles forem citando.
- b) Espera-se que os estudantes percebam que, na obra de Diego Rivera, a personagem central é um homem branco montado em um cavalo, provavelmente um colonizador europeu, e que, na obra de José Orozco, a personagem central é mestiça.

Continuação

c) Observe atentamente com os estudantes as duas obras e peça a eles que digam, cada um na sua vez, os detalhes que eles observam em ambas; uma sugestão é que você vá registrando esses elementos na lousa, em duas colunas diferentes: uma para a obra de Rivera e outra para o trabalho de Orozco. Depois, reveja com os estudantes os detalhes de cada uma das obras. Relembra que a obra de Rivera representa o México colonial e informe que a obra de Orozco apresenta a Revolução Mexicana. Se julgar oportuno, comente que a personagem central da obra de Orozco é Emiliano Zapata (1879-1919), um dos líderes da Revolução Mexicana. Chame a atenção para o fato de o artista ter representado um membro do exército, provavelmente um general, preparando-se para apunhalar Zapata.

Revolução Mexicana

Relembra os estudantes de que a Revolução Mexicana foi um movimento que teve início em 1910 como oposição à ditadura que vigorava no país desde 1884. Os principais objetivos dos líderes dessa revolução eram o combate à miséria e à exploração dos trabalhadores, o resgate da cultura indígena e a distribuição justa de terras. A Revolução Mexicana culminou com a promulgação de uma constituição para o país em 1917.

A abordagem aqui proposta subsidia uma avaliação processual do desenvolvimento dos estudantes. Enquanto realizam a proposta, observe se eles compreenderam que a ideia do muralismo é tornar as imagens da arte visíveis para todos e que as histórias retratadas possibilitam que as pessoas se sintam representadas.

Como eles pensam a desafiadora operação de fazer uma imagem que não se encerra em uma folha de papel A4, mas sim em uma parede inteira?

Continua

17

Arte e muito mais

Destaque as relações entre a obra de Portinari e o **Trabalho**, que integra o **Tema contemporâneo transversal Economia**, que configura uma oportunidade para uma abordagem interdisciplinar com componentes curriculares como História e Geografia. Em **Cacau**, Portinari não apenas destaca um dos ciclos econômicos mais importantes da história do Brasil, como também consolida o ponto forte da pintura mural: fazer da arte uma ferramenta de educação popular e de representação da história social.

Proposta de pesquisa

Oriente os estudantes a desenvolver uma pesquisa sobre o tema para que internalizem os procedimentos próprios dessa prática, como buscar, analisar, comparar, sistematizar e apresentar informações e opiniões, seja pela via da escrita ou da oralidade. Para isso, siga o passo a passo:

1. Os estudantes poderão realizar a pesquisa individualmente, mas você pode adaptar a proposta para que pesquisem em duplas ou trios, de modo que compensem possíveis dificuldades com a somatória de suas competências e habilidades. Este é o primeiro exercício de pesquisa do volume, e por isso é uma oportunidade de identificar as dificuldades do grupo com os procedimentos de pesquisa.
2. A pesquisa poderá ser realizada por meio de celular e computadores que estejam à sua disposição, mas também é possível verificar com antecedência se a biblioteca da escola tem algum material de referência sobre o artista ou outros modernistas que tenham tematizado o trabalho.
3. Os estudantes deverão (a) localizar diferentes obras do artista em *sites* de busca; (b) compará-las; (c) escolher uma única obra; (d) sistematizar as reflexões sobre a obra, como as relações que ela tem com o tema, as suas características visuais e os pontos de contato com as pinturas murais já trabalhadas; (e) refletir sobre possíveis relações entre as imagens e a realidade de trabalhadores que façam parte de seu convívio, destacando semelhanças e diferenças

Continua

Arte e muito mais

Portinari e a pintura mural brasileira

A obra **Cacau** faz parte de uma série de pinturas murais em que o artista Candido Portinari destaca os ciclos da economia brasileira. Além da produção de cacau, foram abordados nessa série temas como a mineração, o cultivo de algodão, a exploração do pau-brasil e a pecuária. As questões sociais foram uma temática importante da obra de Portinari. Na obra **Cacau**, por exemplo, os trabalhadores ocupam papel de destaque, exatamente como nos exemplos de pintura mural apresentados anteriormente. O cacau, muito usado para a produção de chocolate, foi por muito tempo um motor da economia do sul da Bahia.

REPRODUÇÃO AUTORIZADA POR JOÃO CANDIDO PORTINARI/IMAGEM DO ACERVO DO PROJETO PORTINARI - PALÁCIO GUSTAVO CAPANEMA, RIO DE JANEIRO



PORTINARI, Candido. **Cacau**. 1938. Pintura mural, 2,8 × 2,98 m. Palácio Gustavo Capanema, Rio de Janeiro (RJ).

O trabalho dos muralistas mexicanos influenciou intensamente o artista brasileiro Candido Portinari (1903-1962), cujas pinturas murais refletiam a cultura e a realidade social do povo brasileiro.

- Com base neste exemplo, faça uma pesquisa sobre outras obras do artista Candido Portinari que representem o tema **Trabalho**. Essa pesquisa pode ser feita pela internet ou na biblioteca da sua escola. Você escolherá uma única obra, mas antes de escolher, é importante buscar e comparar diferentes obras. Ao final, escreva uma reflexão sobre a obra escolhida, considerando o tipo de trabalho que ela representa e as relações com a pintura mural.

Faça no diário de bordo.

ECONOMIA

PARA ACESSAR

- **Projeto Portinari**. Disponível em: <http://www.portinari.org.br>. Acesso em: 9 maio 2022.

O site **Projeto Portinari** surgiu em 1979, por iniciativa de João Candido Portinari, filho do artista Candido Portinari. Os principais objetivos do portal são resgatar a vida e a obra do artista e promover atividades educativas. No site, é possível conhecer mais sobre a vida e o trabalho de Portinari e visualizar suas obras.

Continuação

entre o universo do trabalho representado nas pinturas e o contexto de vida dos estudantes. Eles conhecem trabalhadores similares aos das pinturas?

4. Essa sistematização poderá ser feita por escrito, o que facilita a organização dos estudantes. Mesmo assim, é possível pedir a todos ou, ao menos alguns, que apresentem o resultado da pesquisa para a turma.

5. Depois de finalizar o trabalho, converse com os estudantes, para destacar todos os procedimentos que envolveram a pesquisa e para identificar as dificuldades encontradas e as soluções criadas

por eles. Essa conversa é importante para que eles consolidem a percepção sobre as etapas realizadas na proposta.

É necessário que eles internalizem a dinâmica da pesquisa, que envolve também o respeito e o acolhimento às descobertas e dificuldades dos colegas.

Avaliação

Os estudantes poderão ser avaliados pelas relações que conseguiram estabelecer entre a pesquisa e os conteúdos já discutidos no livro, pela organização do trabalho em grupo e pela contribuição e acolhida dos colegas ao final das propostas.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Como se faz para criar uma imagem que ocupe toda a dimensão de uma parede ou de um muro, ou que possa até mesmo tomar o teto? Como transportar as ideias do papel para o espaço? Nesta proposta, você e os colegas criarão desenhos para projetar nas paredes da escola.

Material

- Canetinhas
- Acetato, papel vegetal, papel-celofane ou equivalente
- Retroprojeto

Procedimentos

- a) Para fazer a atividade, vocês precisarão ir para um lugar escuro. Pode ser a sala de aula, com luzes apagadas e cortinas fechadas, ou outro espaço escuro da escola.
- b) Em trios, decidam um tema em comum para os desenhos que cada um de vocês fará. Podem ser formas geométricas ou orgânicas (da natureza), personagens, objetos ou, até mesmo, elementos de uma paisagem específica, como a floresta. Vocês também podem se inspirar nas imagens trabalhadas no livro até aqui.
- c) Com as canetinhas, desenhem sobre o material transparente que tiverem à disposição.
- d) Depois de desenhar, cada trio utilizará o retroprojeto para projetar as imagens. Tentem ocupar mais de uma parede ao mesmo tempo e, também, o teto. Movam os desenhos sobre a base do retroprojeto e experimentem fazer várias composições de projeção.

Avaliação

Ao final da atividade, converse com os colegas sobre o que mais gostaram e reflitam conjuntamente sobre os questionamentos a seguir. Responda às perguntas em seu diário de bordo.

- a) Que relações vocês estabelecem entre essa experimentação e a arte mural trabalhada até aqui?
- b) Que ideais vocês tiveram durante a experimentação que gostariam de colocar em prática?
- c) Que espaços da sua casa, da escola ou da cidade vocês gostariam de usar para criar grandes obras de arte?
- d) Que temas vocês trabalhariam nessas obras?
- e) Que imagens criariam para essa obra?

19

Experimentações

Lembre-se de pedir aos estudantes que, ao final da atividade, produzam um registro dela no diário de bordo, destacando aquilo de que eles mais gostaram e o que aprenderam, registrando ideias que eles tenham para futuras experimentações com a projeção de imagens sobre paredes.

Inicie a atividade fazendo uma demonstração para os estudantes. Você pode recortar pedaços de papel-celofane, papel de seda ou equivalente, que seja transparente ou translúcido. Apague as luzes da sala

de aula ou leve os estudantes para um lugar escuro da escola, como a sala de vídeo. Ligue o retroprojeto, projete a luz para uma área grande, entre paredes ou no teto, aproveitando os ângulos naturais da arquitetura. Espalhe os pedaços de papel sobre a base de vidro do retroprojeto e brinque livremente com as combinações de cor.

Enquanto realiza essa experiência com os estudantes, converse com eles sobre como a projeção de luz pode ajudar a levar os desenhos do papel para a arquitetura.

Continuação

Caso seja necessário ir para outro espaço, fora da sala de aula, lembre-se de pedir autorização prévia para a direção ou coordenação da escola.

Material

Privilegie papéis transparentes sem cor para a atividade com os estudantes, a fim de que os desenhos não fiquem em segundo plano na experiência. A cor chama muito a atenção na projeção, e isso pode distraí-los da proposta.

Procedimentos

Cada trio pode ter até 2 minutos para experimentar. Considere que o tempo de todos os estudantes não pode comprometer o limite da aula. Se necessário, retome a experimentação em outra aula para dar tempo de contemplar a todos.

Lembre-se de produzir registros, como fotografias ou vídeos. Esse conteúdo poderá ser retomado no final do bimestre a fim de contribuir para a avaliação e a autoavaliação dos estudantes.

Avaliação

Essas questões devem funcionar como um roteiro para os estudantes sistematizarem a experiência por escrito. Trata-se de uma oportunidade para desenvolver a escrita e para aprender a argumentar com base em uma experiência sensível e criativa.

Os estudantes podem ser avaliados pelas respostas às questões, pelas contribuições para a conversa, pela colaboração durante a experimentação em grupo, pelas soluções criativas encontradas e pelas relações que fizerem com os conteúdos trabalhados previamente no livro.

Outro elemento a ser avaliado é como os estudantes cooperam entre si, identificando dificuldades dos colegas e ajudando-os a solucioná-las. Caso haja exemplos de colaboração que chamem a sua atenção, destaque-os para o grupo.

Continua

Objetivos

- Compreender o conceito de arte rupestre.
- Entender a diferença entre pintura e incisão.
- Relacionar as produções rupestres ao pensamento dos homens e das mulheres que as criaram.
- Compreender o uso de paredes e muros como suporte para a expressão artística em diferentes períodos históricos.
- Experimentar a produção de tintas com pigmentos naturais e a têmpera de ovo.
- Experienciar a criação de obras artísticas de forma individual.
- Apreciar a própria produção e a dos colegas.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.
- Promover uma reflexão sobre as relações entre arte e artefato.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR01), (EF69AR04), (EF69AR05), (EF69AR06), (EF69AR07), (EF69AR31), (EF69AR33) e (EF69AR34).

Foco na linguagem

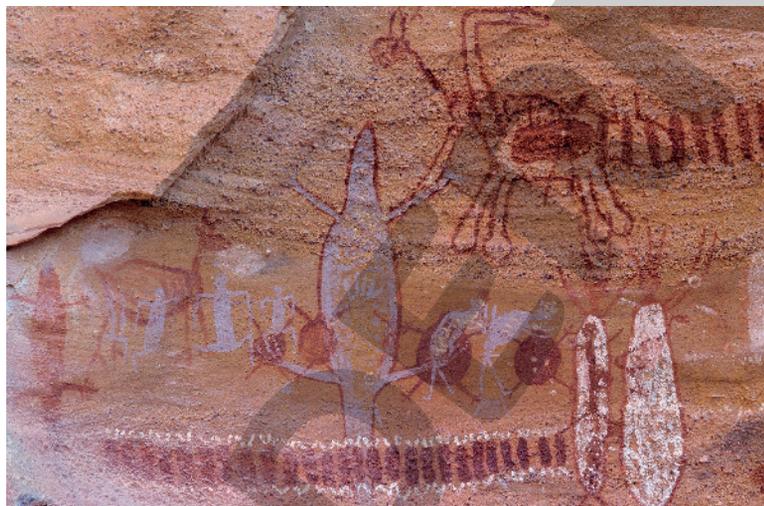
1. a) Incentive os estudantes a ler a imagem como um todo para identificar não apenas as figuras centrais, mas também aquelas que se encontram nas extremidades da reprodução.
b) Após ouvir a opinião dos estudantes, caso não mencionem, pergunte a eles se acreditam que essas figuras poderiam representar seres humanos e animais.
c) Após ouvir as considerações deles, comente que as cores observadas nesse registro rupestre indicam os materiais que teriam sido utilizados para criar essas pinturas.
d) Ouça as hipóteses elaboradas pelos estudantes sobre como as figuras teriam sido produzidas. Relembre, no entanto, que as imagens da fotografia foram feitas há milhares de anos e que eles devem imaginar quais materiais



REPRESENTAÇÕES RUPESTRES

REGISTROS PRÉ-HISTÓRICOS NO BRASIL

Nas páginas anteriores, você conheceu alguns exemplos de pintura mural. O uso de paredes, muros e tetos como suporte para a produção visual, no entanto, acompanha os seres humanos desde a Pré-História. Na imagem a seguir, por exemplo, podemos observar expressões visuais produzidas há milhares de anos sobre paredes rochosas.



As pinturas rupestres na Toca do Boqueirão da Pedra Furada, Parque Nacional Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato (PI), remontam a milhares de anos. Fotografia de 2000.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Observe a imagem e responda:
 - a) Descreva os elementos que você observa na imagem reproduzida nesta página.
 - b) Você imagina o que essas figuras representam?
 - c) Que cores você identifica nas figuras representadas?
 - d) Que materiais, em sua opinião, foram utilizados na produção desses registros?
 - e) Em sua opinião, por que nossos antepassados produziam essas imagens sobre as rochas?
2. Hoje, que espaços são utilizados pelos seres humanos para a criação de imagens?

Faça no diário de bordo.

20

Continuação

nossos antepassados teriam à disposição para produzir esses registros. Comente que as transformações tecnológicas foram fundamentais para o desenvolvimento e as transformações das linguagens artísticas.

e) Deixe os estudantes à vontade para imaginar as motivações dos homens e das mulheres pré-históricos ao produzir essas figuras. Explique aos estudantes que se supõe que nossos antepassados acreditavam no poder mágico das imagens e, por essa razão, representavam diversas cenas, por exemplo, em que animais eram caçados e abatidos.

2. São muitas as possibilidades que os estudantes podem apresentar, incluindo desde as tradicionais pinturas murais em igrejas e outros locais públicos, como muros e paredes, até imagens projetadas em *outdoors* por meio das tecnologias digitais.

Continua

Arte e muito mais

A Serra da Capivara

O Parque Nacional Serra da Capivara, localizado no estado do Piauí, foi fundado em 1979 por iniciativa da arqueóloga Niède Guidon. Na década de 1970, por meio das escavações dirigidas por essa pesquisadora no município de São Raimundo Nonato, foram descobertos centenas de artefatos de pedra lascada e fragmentos de carvão vegetal. O local em que foram encontrados esses vestígios é um abrigo de paredes rochosas cobertas por mais de mil registros visuais.



A arqueóloga Niède Guidon. Ao fundo, visitantes observam pinturas rupestres no sítio Boqueirão da Pedra Furada, Parque Nacional Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato (PI). Fotografia de 2003.

Essas figuras rupestres datam, possivelmente, de 5 mil a 17 mil anos e testemunham o modo de pensar e de representar dos seres humanos que viveram nessa região naquela época. Ali, está concentrado um dos maiores conjuntos de pinturas rupestres do mundo.

Em 1991, o Parque Nacional Serra da Capivara foi reconhecido como bem do patrimônio mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e, em 1993, como parte do patrimônio nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). O parque também é reconhecido por seu patrimônio natural, pois abriga espécies animais e vegetais características da Caatinga, vegetação típica da Região Nordeste. Dentro do parque, vivem gaviões, tamanduás, onças, mocós, cotias e muitos outros animais da fauna brasileira.

- Forme um grupo com os colegas para refletirem juntos sobre o exemplo da Serra da Capivara. Vocês deverão dialogar e responder à seguinte questão: para que serve uma política de preservação como essa?

Faça no diário de bordo.

MEIO AMBIENTE



Visitante diante de pinturas rupestres no Parque Nacional Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato (PI). Fotografia de 2010.

21

Arte e muito mais

Promova uma reflexão sobre as relações entre cultura e **Educação ambiental**, que integra o **Tema contemporâneo transversal Meio ambiente**. Prepare-os para a reflexão que será realizada na próxima seção **Experimentações**, em que os estudantes utilizarão recursos naturais para uma experimentação artística.

O foco da reflexão é a **Educação ambiental**, cuja proposta tem duas etapas fundamentais: (a) o diálogo em grupo e (b) o compartilhamento. Defina o número de participantes de cada grupo e verifique se todos identificam que a criação do parque não

apenas preserva a memória cultural dos povos, mas também o meio ambiente. Passe de grupo em grupo e, se necessário, peça aos estudantes que façam inferências a partir do texto do livro para identificar essas informações. Ao final, abra uma roda de conversa com todos os grupos e retome a atividade.

Sugestão de pesquisa interdisciplinar

1. Inicie a proposição apresentando aos estudantes a definição que a Constituição Federal dá à noção de patrimônio cultural, no artigo 216:

- “I – as formas de expressão;
- II – os modos de criar, fazer e viver;

Continua

Continuação

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico [...].”

2. Depois disso, organize os estudantes em trios e proponha a cada trio que pesquise um exemplo de patrimônio cultural e/ou natural do Brasil.

3. Para fazer a pesquisa, os estudantes podem utilizar os computadores da escola ou se reunir fora do horário de aula para pesquisar em casa, nos celulares ou na biblioteca da escola. Eles podem utilizar o *site* do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) para fazer a pesquisa, podendo optar por exemplos de patrimônios da região onde vivem.

4. Peça-lhes que façam uma lista das opções encontradas, até escolherem um único exemplo, para o qual deverão separar uma imagem de referência. Eles poderão sistematizar a pesquisa do modo como for convencionalizado pelos professores: trabalho escrito; seminário; cartaz etc.

5. Defina com os estudantes como a pesquisa será compartilhada com a turma. Estruture uma situação na qual as apresentações possam ser feitas em tempo curto, de modo a não ocupar mais do que uma aula.

6. Ao final das apresentações, proponha uma conversa sobre como os estudantes veem a importância da noção de patrimônio cultural para preservar a cultura, a história e o meio ambiente. Lembre-se de destacar todos os procedimentos de pesquisa realizados pelos estudantes e de orientá-los a produzir um registro da proposta no diário de bordo.

Avaliação

Os estudantes poderão ser avaliados pelo engajamento coletivo na pesquisa, pelo cuidado na organização do material a ser compartilhado e pelas contribuições para a reflexão a partir dos questionamentos propostos pelos professores.

Contextualização

Realize uma leitura das imagens com os estudantes, indagando-os sobre o que veem, como foram feitas e qual era a sua função em cada imagem individualmente e, depois, em comparação.

A Caverna de Lascaux

As pinturas de Lascaux impressionam pela vitalidade das figuras representadas e pela variação de tonalidades que os seres humanos da Pré-História obtiveram utilizando as cores preta, vermelha e amarela. As figuras da caverna de Lascaux também chamam a atenção pelo realismo da representação do movimento dos animais e de suas proporções, bem como pelo cuidado em representar as peculiaridades anatômicas de cada espécie, muitas vezes aproveitando o relevo natural da pedra para simular.

Caverna das Mãos

Incentive os estudantes a responder livremente à questão proposta no fim do primeiro parágrafo. É possível que eles mencionem que os registros não mostram figuras de animais ou de seres humanos, mas apenas o contorno de algumas mãos. Caso eles não mencionem a diferença técnica para a obtenção dessas imagens sobre a rocha, lembre com eles que as pinturas que vimos foram obtidas utilizando-se pigmentos depositados sobre as paredes das rochas, usando os dedos das mãos ou pincéis rudimentares. A seguir, pergunte a eles se as mãos também teriam sido pintadas dessa maneira. Após ouvir as considerações, explique a eles que a técnica utilizada por nossos antepassados na Caverna das Mãos é diferente das que conhecemos anteriormente.

Comente com os estudantes que se acredita que os nossos ancestrais não produziam as pinturas e incisões rupestres com a finalidade estética, pois elas integravam uma espécie de ritual. Salien-

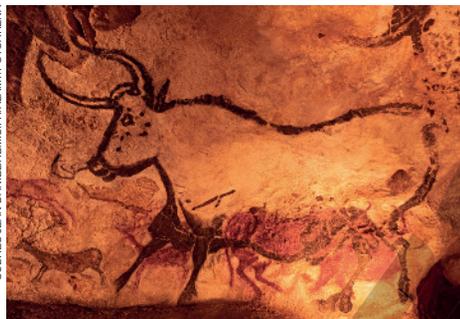
Continua

A ARTE RUPESTRE

As figuras do Parque Nacional Serra da Capivara estão entre os mais antigos registros visuais encontrados no Brasil e no continente americano. Registros como esses, na atualidade, são chamados **arte rupestre**.

A palavra *rupestre* tem origem no idioma francês e denomina todo tipo de imagem produzida sobre as paredes das rochas. Para pintar e desenhar, nossos antepassados utilizavam materiais naturais, como carvão, sangue de animais, ossos e pigmentos extraídos de vegetais. Arqueólogos e historiadores acreditam que eles usavam os dedos e objetos simples, como pincéis feitos de pelos e de penas de animais, para criar essas figuras nas rochas.

Os registros rupestres podem ser encontrados em diversos lugares do mundo. Observe as imagens a seguir.



Pinturas rupestres na Caverna de Lascaux, na França. Acredita-se que esses registros tenham sido produzidos há, aproximadamente, 17 mil anos. Fotografia de 2010.



Pinturas rupestres feitas há cerca de 3 mil anos por membros do povo San na Caverna da Guerra. Parque Maloti-Drakensberg, África do Sul. Fotografia de 2012.

MÃOS EM NEGATIVO

Observe a imagem reproduzida na Caverna das Mãos. Essas pinturas foram feitas há mais de 9 mil anos na província de Santa Cruz, na Argentina. O que há de diferente entre essas pinturas e as imagens que vimos nas páginas anteriores?

Para criar as figuras rupestres que aparecem nessa imagem, os nossos ancestrais não utilizaram os dedos nem pincéis feitos de pelos ou de penas de animais. Para fazer essas pinturas, eles colocavam a mão sobre a rocha e sopravam pigmentos sobre ela para pintar seu contorno nessa superfície. Essa técnica atualmente é conhecida como **mãos em negativo**. As figuras pintadas nas paredes da Caverna das Mãos representam o registro da presença humana naquele local há milhares de anos.

Pinturas rupestres na Caverna das Mãos, em Santa Cruz, Argentina. Fotografia de 2007.



Continuação

te o fato de que o valor artístico foi atribuído posteriormente a essas produções. Para mais informações sobre o assunto, leia o texto “Arte Pré-Histórica”, nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

Apesar dessa interpretação que se faz da arte rupestre, a imagem das mãos em negativo parece contradizer essa ideia. Ela parece sugerir uma experimentação livre com os pigmentos, como se eles estivessem conhecendo um material ou investigando como seria fazer um registro gráfico de seus corpos sobre a pedra.

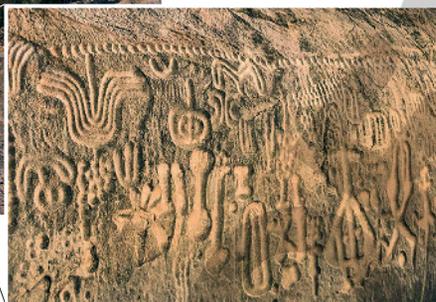
AS INCISÕES RUPESTRES

Além das pinturas, existem figuras rupestres que foram obtidas por meio de cortes feitos na rocha, provavelmente com o uso de objetos pontiagudos ou de lascas de pedra. As figuras obtidas utilizando-se esse processo são chamadas **incisões**.

A seguir, podemos observar uma fotografia da Pedra do Ingá, em Ingá, na Paraíba. Acredita-se que as incisões feitas nessa pedra têm mais de 8 mil anos. Existem muitas versões sobre os possíveis significados dessas incisões e sobre a utilidade das figuras inscritas nessa rocha.



Incisões rupestres da Pedra do Ingá, em Ingá (PB). Fotografia de 2014.



Detalhe de incisões rupestres da Pedra do Ingá.

ARTE RUPESTRE É ARTE?

A noção de arte tem poucos séculos. Ela foi criada na Europa e, por muito tempo, foi relacionada a uma certa ideia de “belo” e à figura do artista como aquele que se expressa emocionalmente por meio da arte.

Muitos povos não tinham uma palavra para definir “arte”. Mas isso não os impedia de produzir imagens e objetos com um grande valor estético, independente de terem um uso decorativo ou de servirem à caça ou a finalidades como rituais e cerimônias religiosas.

Ao analisar figuras como essas, podemos nos perguntar: isso é arte? A resposta para essa pergunta depende da informação sobre o uso que era feito dessa figura. Mas ela também depende do nosso ponto de vista individual. Por isso, podemos também nos fazer essa pergunta de outras maneiras: eu reconheço a beleza daquilo que vejo? Identifico, no que vejo, um valor poético?

23

Sobre as incisões rupestres

Ao estudar as incisões rupestres, espera-se que os estudantes compreendam que as figuras rupestres eram produzidas por meio de pintura – caso das imagens mostradas na fotografia da abertura do Tema – e de incisões feitas diretamente na rocha. Esse é o caso da Pedra do Ingá. Comente que o paredão de Ingá tem aproximadamente três metros de altura e cinquenta metros de extensão. Alguns estudiosos supõem que os registros façam parte de algum tipo de ritual ou que tenham sido feitos como registro gráfico; no entanto, ainda não há consenso sobre o seu significado.

Relações entre arte e artefato

Observe que o livro problematiza a definição artística das imagens rupestres. Trata-se de uma introdução das relações entre **arte e artefato**. O objetivo não é subtrair o valor estético das imagens rupestres, mas sim revelar aos estudantes que os critérios com os quais fruímos e analisamos objetos e imagens podem variar, a depender da origem geográfica, da época e do seu uso social.

Por um lado, é importante identificar a função da arte e das imagens e objetos em cada época e para cada povo. Mas, por outro lado, é também importante que os estudantes desenvolvam um olhar crítico e sensível pessoal, que lhes possibilite transpor as definições dadas pelos especialistas do campo da arte. Em outras palavras, é importante que eles possam formular a sua própria opinião e valorizem a experiência que eles mesmos têm ao entrar em contato com cada imagem, objeto, obra etc.

Discuta com os estudantes a percepção deles. Lembre-se de que o objetivo não é hierarquizar a produção visual apresentada no livro, como se aquilo que foi historicamente definido como “arte” fosse mais importante do que aquilo que a tradição artística ocidental chamou de “artefato”, mas sim identificar que aquilo que reconhecemos como arte pode mudar. Depois dessa discussão, você pode perguntar a eles se, na opinião deles, essas imagens são ou não são arte.

Experimentações

Ao introduzir a atividade, volte às imagens das páginas anteriores e converse com os estudantes sobre as cores, indagando-os sobre como imaginam que foram feitas e do que são feitas. Indague-os também do que imaginam que o material escolar de Arte é feito e sobre as diferenças em relação ao passado. Proponha o desafio de fazerem arte com materiais coletados e preparados por eles mesmos.

Oriente os estudantes a produzir um registro da atividade no diário de bordo depois de concluí-la. Você também pode registrar em fotografias ou vídeos, que poderão ser retomados ao final do bimestre para avaliar todo o percurso de experimentação e aprendizagem com as artes nas aulas.

Material

Oriente os estudantes a procurar alternativas de pigmentos naturais em folhas e alimentos, raízes e temperos da região.

Você também pode usar cola branca. Nesse caso, adéque a quantidade de água e utilize os pigmentos naturais da sua preferência. Neste caso, não é preciso se preocupar em proteger a tinta de fungos e bactérias.

Procedimentos

Você pode pedir aos estudantes que juntem as mesas para fazer grupos de quatro a seis pessoas, a fim de compartilhar o material e para que possam se ajudar mutuamente. Se possível, peça que forem as mesas com jornal ou outro material.

Ao final da atividade, os trabalhos precisarão de um tempo para secar. Reserve um espaço na bancada, no varal ou fixe-os a um mural. Produza registro dos resultados finais, além do processo.

Avaliação

Na avaliação do componente Arte, é muito importante enunciar todas as técnicas e os procedimentos experimentados,

Continua

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Esta proposta retoma um dos elementos em comum entre todos os exemplos de pinturas rupestres vistos anteriormente: a **materialidade**. Que materiais eram utilizados nessas pinturas? Como eram coletados? Como eram processados para se tornar tinta ou pigmento? Você e os colegas vão produzir pinturas com pigmentos e materiais naturais. Para aglutinar o pigmento, vão utilizar uma técnica comum entre artistas do Brasil e do mundo: a **têmpera de ovo**. Você sabia que é possível fazer tinta com um ovo?

Material

- 2 ovos
- 1 copo de água
- Óleo de cravo, vinagre ou própolis para proteger a tinta de fungos e bactérias
- Temperos e alimentos coloridos: açafrão, urucum, café, pó de beterraba, folhas verdes e escuras amassadas e coadas
- Papel grosso e resistente à tinta
- Potinhos de isopor ou outro material para preparar a tinta
- Peneira pequena
- Pinel
- Pote de água para lavar o pinel
- Pano para secar o pinel

Procedimentos

- Quebre o ovo e separe a clara da gema. Retire a película com a ajuda de uma peneira. Reserve a gema.
- Pingue algumas gotas do óleo de cravo, vinagre ou própolis. Isso vai proteger a tinta para que ela não estrague rápido.
- Em potes ou suportes diferentes, coloque um pouco da gema do ovo, algumas gotas de água e o pigmento de sua preferência. Misture com a ajuda do pinel.
- Você e os colegas poderão produzir tintas de cores diferentes para compartilhar. Se cada um produzir uma com um pigmento diferente, vocês rapidamente terão uma grande variedade. Lembrem-se de limpar e secar o pinel durante a troca de tinta.
- Com as tintas em mãos, você já pode começar a sua pintura. Que tal tentar representar os materiais naturais que você usou para preparar essa tinta?

Avaliação

Depois de realizar essa experiência, converse com os colegas sobre os seguintes pontos e registre suas respostas no diário de bordo.

- Que diferenças vocês percebem entre pintar com materiais feitos por vocês e pintar com materiais industrializados?
- Que dificuldades vocês tiveram durante o processo e como fizeram para solucioná-las?
- Que relações vocês estabelecem entre essa experiência e as discussões do Tema 2?

Depois de expor o seu ponto de vista e de acolher as opiniões dos colegas, aproveite para mostrar o seu trabalho e ver também as pinturas dos colegas.

Continuação

além de discutir as ideias e as intenções dos estudantes ao longo do trabalho. Muitas vezes, as práticas artísticas são muito divertidas, e isso pode distrair os estudantes do efetivo aprendizado que eles têm ao fazer arte. É muito importante, então, lembrá-los do que foi experimentado e afirmar a dimensão do conhecimento envolvido nos processos de criação e experimentação.

Outro elemento para o qual é importante atentar é a habilidade de compartilhar e enunciar as experiências, assim como de respeitar e acolher os relatos dos colegas. Esse momento integra as habilidades previstas para o componente Arte na escola.

Os estudantes poderão ser avaliados pelo envolvimento e pela colaboração com os colegas durante a proposta, pelas soluções criativas, técnicas experimentadas e contribuições na reflexão sobre as diferenças entre produzir o material com recursos naturais e trabalhar com materiais industrializados.

A ARTE DO GRAFITE

CRÍTICA E HUMOR

No Tema 1, você aprendeu que um grupo de artistas mexicanos criava obras que chamavam a atenção das pessoas para as questões políticas e sociais de seu país. Na atualidade, o artista Banksy tem feito seus trabalhos em paredes e em outros espaços públicos urbanos para, de modo crítico e bem-humorado, atrair a atenção para as questões sociais e políticas.

Banksy se dedica à criação de **grafite**, expressão artística que se caracteriza pela produção de desenhos e pinturas sobre paredes, muros e painéis. O grafite é uma das expressões mais características da **arte contemporânea**, que é o conjunto de estilos e movimentos artísticos que surgiram a partir da segunda metade do século XX. Observe, a seguir, a reprodução de um dos trabalhos desse artista.



BANKSY. [Sem título]. 2008. Pintura grafite, sem dimensões. Londres, Reino Unido.

MICHAEL GREENWOOD/ALAMY/PHOTOCASEY. COURTESY OFFICE OF THE ARTS OFFICE, BANKS Y, LEANE STREET, LONDRES

FOCO NA LINGUAGEM

1. Observe a imagem reproduzida nesta página; depois, comente com o professor e os colegas o que ela retrata.
2. Quem seria o homem representado nesse grafite?
3. Considerando a figura do homem representado, como podemos interpretar essa cena?

Faça no diário de bordo.

25

Objetivos

- Compreender que a arte pode ocupar outros espaços, além de museus e galerias.
- Reconhecer o grafite como manifestação artística contemporânea.
- Familiarizar-se com a produção artística de diferentes períodos históricos e valorizá-la.
- Relacionar a origem do grafite com as manifestações de caráter político ocorridas na década de 1960 na França e nos Estados Unidos.
- Refletir sobre a visibilidade das obras de arte urbana produzidas por mulheres.
- Experimentar a técnica do lambe-lambe.
- Experimentar a pintura com estêncil.
- Experimentar a criação de trabalhos artísticos de forma coletiva.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR01), (EF69AR02), (EF69AR05), (EF69AR06), (EF69AR07), (EF69AR08), (EF69AR31) e (EF69AR32).

Foco na linguagem

1. Observe com os estudantes a imagem e chame a atenção para os detalhes. Depois, pergunte a eles o que veem na imagem, orientando-os a responder cada um na sua vez. Depois de eles terem dito o que inferiram, comente que, nessa imagem, há a representação de um homem que usa um tipo de uniforme. Ele parece estar “limpando” (parece estar apagando) algumas pinturas que foram feitas na parede. Caso os estudantes não mencionem, pergunte a eles que imagens estariam sendo apagadas. Conclua que as imagens feitas nessa parede remetem a figuras características de pinturas rupestres. Se julgar oportuno, retome as imagens rupestres que eles observaram no Tema 2.

2. Incentive os estudantes a elaborar hipóteses com base em uma nova observação dos detalhes da representação que o artista fez desse homem (veste uniforme de trabalho com acessórios – galochas, boné, colete laranja) e apresentá-las aos demais colegas.

3. Retome com os estudantes a observação dos detalhes desse trabalho de Banksy. O artista parece chamar a atenção para a não aceitação da produção realizada por artistas de rua, sobretudo os artistas do grafite. Promova uma reflexão sobre o que pode significar essa cena: seria uma sugestão de que não há um cuidado com a história e de que o passado e o patrimônio cultural da humanidade estariam sendo esquecidos ou apagados? Seria uma ironia em relação à arte do grafite, que é, muitas vezes, apagada e desvalorizada nas cidades, apesar do seu valor estético e cultural?

Artista e obra

Ao abordar a obra de Banksy, comente com os estudantes que outros artistas também utilizam o humor para tratar de temas importantes em suas obras e mantêm o anonimato. Um exemplo é o coletivo de artistas feministas Guerrilla Girls, formado na década de 1980 e ativo até hoje, que utiliza máscaras de gorila em suas intervenções e aparições públicas. Ao longo de décadas, mais de 55 pessoas integraram o coletivo, mantendo seu anonimato, que, de acordo com o Guerrilla Girls, é imprescindível para manter o foco em suas propostas.

O objetivo fundamental desse coletivo é que artistas mulheres e artistas pertencentes às minorias tenham mais espaço no mundo das artes, nos museus e em galerias de arte. As obras do coletivo Guerrilla Girls podem ser vistas na plataforma do acervo do Masp, disponível em: <https://masp.org.br/acervo/busca?author=guerrilla+girls>. Acesso em: 26 maio 2022.

Nesta seção, é muito importante criar conexões entre as obras do artista e o repertório cultural dos estudantes. Para isso, é fundamental realizar leituras de imagem que contribuam para uma interpretação e para o compartilhamento das impressões entre os estudantes.

Inicie o procedimento fazendo perguntas sobre cada imagem:

- O que cada imagem representa?
- Onde elas parecem ter sido feitas?
- Com que material elas parecem ter sido feitas? Observe que algumas são pinturas e outras são *stickers*, ou seja, figuras recortadas em papel e fixadas à parede com uma cola especial.
- Que semelhanças e diferenças há entre as imagens?
- Qual é o componente humorístico de cada uma delas?
- Quando refletimos sobre aquilo que provoca riso em cada imagem, nós identifica-

Continua

Artista e obra

Banksy

Desde seus primeiros grafites feitos nos anos 1990, em Bristol, na Inglaterra, o artista de rua inglês mantém sua identidade no **anonimato**. No início de sua carreira, Banksy pintava paredes e muros à mão livre. No entanto, com o decorrer do tempo, ele passou a usar a técnica do estêncil para realizar seus trabalhos.

Os grafites de Banksy estão presentes em paredes e muros de várias cidades em diversos países e abordam questões da atualidade (por exemplo, a imigração, a guerra, o aquecimento global e a política) com tom crítico e provocativo, estimulando, nas pessoas que circulam pelos espaços urbanos, reflexões sobre o que acontece na sociedade e no mundo.

Anonimato: que não revela o nome.



BANKSY. [Sem título]. 2010. Pintura grafite, sem dimensões. Londres, Reino Unido.

PARA LER

- **BANKSY. Guerra e spray.** Tradução de Rogério Durst. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

Esse livro reúne as principais obras de Banksy, artista britânico que utiliza o estêncil para produzir grafites em diversos países. As produções dele muitas vezes geram polêmica, pois, em geral, seu conteúdo apresenta um olhar crítico em relação às questões políticas e sociais.

Continuação

mos algum elemento que não tem tanta graça ou, melhor, que provoca uma reflexão social mais séria? Se sim, que elementos?

Grafite e culturas juvenis

Você identificará que, ao longo deste Tema, o grafite é apresentado como uma expressão com forte conexão com as culturas juvenis, por articular não apenas uma estética diversa, ainda que marcadamente urbana, mas também temas sociais pungentes, como o protagonismo das mulheres na arte de rua. Além disso, a estética do grafite dialoga com movimentos sociais e com a moda, como veremos na seção **Por dentro da arte** sobre o *hip-hop*. Ao trabalhar com essas referências, sempre estimule os estudantes a compartilhar exemplos do seu imaginário cultural e a criar conexões com outros artistas que eles conhecem e valorizam. Isso é muito importante para que eles se sintam reconhecidos no seu gosto e à vontade para criar e compartilhar relações em sala de aula, contribuindo para que as aulas de Arte sejam espaço de diálogo, troca e conexão intensa entre as artes em sua plena potencialidade e diversidade.

A ORIGEM DO GRAFITE

Muitos estudiosos defendem a ideia de que o grafite, da forma como o conhecemos hoje, teve origem nos protestos ocorridos na década de 1960. Naquela época, pessoas de vários lugares do mundo foram às ruas para questionar os governos e a sociedade.

Em 1968, em Paris, na França, jovens deram início a vários protestos contrários ao governo, fazendo inscrições de caráter político e poético em paredes e em muros da cidade. No mesmo período, em Nova York, nos Estados Unidos, organizaram-se diversos movimentos culturais ligados a grupos marginalizados, principalmente aos dos jovens negros moradores de bairros populosos e pobres da cidade.



JANINE NIEPE/ROBERVOLLET/IMAGEPLUS

Protesto de estudantes em Paris, França, em 1968. Na faixa conduzida à frente da passeata, lê-se “A luta continua”.



SMITH COLLECTION/ADO/GETTY IMAGES

Vagões do metrô de Nova York grafitados, 1973. Fotografia do Arquivo Nacional dos EUA.

27

Contextualização

Ao abordar a origem do grafite, apresente as informações sobre as primeiras manifestações dessa arte, no final da década de 1960, contidas no texto a seguir.

[A origem do grafite na atualidade]

“Um espaço em branco foi preenchido na década de 1960 por diversos movimentos sociais que ocorreram não somente na Europa, mas em todo o mundo. Época em que a nuvem do contraditório pairou

sobre Praga, Woodstock, Paris e em outros focos, abrindo as portas para que novas facetas culturais germinassem a partir de choques, protestos e tintas.

[...]

A conjuntura social que motivava os estudantes parisienses ecoou em outra grande cidade. Desta vez, Nova Iorque foi centro das manifestações dos imigrantes negros e porto-riquenhos habitantes de bairros da periferia, como o Bronx. Buscando a produção de uma identidade, preencheram as ruas e metrô da cidade inicialmente com seus *nicks*

Continua

Continuação

(do inglês, ‘apelidos’), também chamados de *signatures* (do inglês, ‘assinaturas’) seguidos do número de suas casas. [...] Uma maneira gráfica de reforçar seu pertencimento àquele espaço urbano e àquela cultura. Esse processo culminou no fortalecimento da estética própria do grafite. [...]

Nas laterais dos trens do metrô a mensagem era móvel, transitava por toda a malha urbana da cidade e levava aos bairros mais distintos a mensagem daquele grupo. No contexto nova-iorquino, o grafite inseriu-se como um dos elementos que formou a tríade do *hip-hop*, movimento essencialmente metropolitano composto também pela dança (*break*) e música (*rap*).

O perfil estético do grafite nova-iorquino acrescentava elementos ilustrativos que transcendiam a tipologia natural. Em Paris, as mensagens eram deixadas nos muros sem qualquer figura ou distorções de letras em busca da construção de uma identidade a partir da distorção de formas. Já na metrópole [estadunidense], as letras assumiram o papel de ilustrações, uma vez que foram incrementadas quanto às cores e à ousadia do traço. [...]

SOUZA, Taís Rios Salomão de; MELLO, Lílian Assumpção.

O *folk* virou *cult*: o grafite como veículo de comunicação.

Alterjor, ano 2, v. 2, ed. 4, p. 2-3, jul.-K 2011.

Apesar de as fotografias serem documentais, elas têm um valor estético, porque demonstram como a coletividade se articulava, fazendo uso de cartazes, bandeiras e outros recursos estéticos para protestar; como o grafite funciona quando é feito sobre estruturas móveis como os trens, de modo a viajar por diferentes territórios e a difundir uma estética e uma mensagem que possam aproximar as juventudes dos centros e das diferentes periferias.

Por dentro da arte

Destaque como a cultura do *hip-hop* mescla diferentes linguagens artísticas: dança, música e artes visuais. Existe grande possibilidade – sobretudo se a escola está inserida em um centro urbano – de que a cultura *hip-hop* faça parte do imaginário cultural dos estudantes. Ela se transforma e está presente na cultura visual das cidades, nas festas, no repertório musical do cinema e da televisão, na internet.

Por isso, durante a leitura da seção, dê espaço para que os estudantes compartilhem as suas referências e façam relações com o repertório cultural que têm. É muito importante que eles se sintam reconhecidos e valorizados em seu gosto e conhecimento, sobretudo nas aulas de Arte. Isso abre caminho para que eles também se sintam motivados a conhecer e a valorizar outros repertórios culturais, interessando-se por eles.

Esse procedimento não apenas promove relações mais horizontais entre professor e estudantes, mas também ajuda o professor a conhecer melhor o seu grupo e a entender as transformações expressas pelas atuais culturas juvenis.

Caso eles tenham referências do universo da dança e da música para compartilhar, providencie ferramentas, tempo e espaço para que possam vivenciar a cultura do *hip-hop* na sua aula. Aproveite para aprender com eles, caso ainda não tenha um repertório sobre essa cultura.

Durante conversas como essas, você pode avaliar os estudantes pelas contribuições e pela acolhida às colocações dos colegas. A escuta, a acolhida e a coragem de enunciar as próprias ideias e histórias frente ao grupo são habilidades socioemocionais importantes a serem desenvolvidas nessa faixa etária. São também caminhos para fomentar a empatia e a solidariedade entre os estudantes.

Continua

Por dentro da arte



Breakdancers se apresentam durante a manifestação de solidariedade asiática “Black & Yellow” dedicada a Daunte Wright e George Floyd, em Minneapolis, Minnesota, EUA, 2021.

O grafite e o movimento hip-hop

Na década de 1970, integrantes das comunidades negra e latina dos Estados Unidos iniciaram um movimento cultural que resultou do encontro da arte urbana estadunidense com elementos das culturas latino-americana e afro-americana. Esse movimento recebeu o nome de *hip-hop* e disseminou-se por diversos países.

A cultura *hip-hop* é fundamentalmente urbana e reflete os conflitos oriundos de discriminações e desigualdades acentuadas nas cidades. Em sua origem, o movimento estava relacionado à busca de melhores condições de vida por parte de jovens negros que viviam na periferia de Nova York, nos Estados Unidos. Essa cultura reúne essencialmente quatro expressões artísticas: o **grafite** nas artes visuais, o **rap** na música, o **Dj** e o **Mc** e, finalmente, o **break** ou **street dance** na dança.

O termo *rap* é uma abreviação de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia) e denomina um estilo de música popular que se caracteriza pela interpretação de rimas improvisadas sobre um acompanhamento rítmico. O *break*, por sua vez, é um estilo de dança realizado com movimentos rápidos que acompanham as batidas do *rap*.

O *hip-hop* chegou ao Brasil na década de 1980 e, em pouco tempo, consolidou-se, principalmente, entre os jovens moradores de bairros periféricos das grandes cidades do país.

Continuação

Caso os estudantes não tenham esse repertório, procure referências na internet, apresentando a eles a linguagem do *break*, do *Mc* e do *rap*. Verifique a adequação desse conteúdo à faixa etária.

Arte de rua e cultura de paz

Promova uma reflexão com os estudantes sobre as relações entre a arte de rua e a cultura de paz. As ruas são, muitas vezes, o espaço de sociabilidade que os jovens encontram, além da escola, para compartilhar referências culturais e artísticas e para conviver com os seus pares. Em muitos contextos, projetos artísticos, mas também esportivos, contribuem para uma ocupação segura e interessante do espaço público pelas juventudes. A partir do exemplo do *hip-hop* desta seção, os jovens devem identificar nas artes um modo de promover a cultura de paz, com uma ocupação integradora e criativa do espaço público e com modos de convívio que potencializem o respeito e o convívio com a diferença.

DAS RUAS PARA AS GALERIAS

A partir da década de 1980, alguns grafites passaram a chamar a atenção do público não somente por seu caráter **transgressor**, mas também pela qualidade artística. Nessa época, alguns artistas, como o estadunidense Keith Haring (1958-1990), foram reconhecidos como artistas e convidados a expor suas obras em galerias de arte.

No início, Haring fazia seus trabalhos em estações de trem e de metrô de Nova York. Usando uma linguagem simples e de fácil interpretação, ele criava figuras humanas estilizadas e utilizava cores homogêneas, ou seja, sem variação de tonalidade, em suas obras. Keith Karing é um caso de artista que começou nas ruas e transportou a estética da arte urbana para espaços como museus, camisetas, e outros campos da vida social, como o ativismo político. Observe a obra a seguir.



Keith Haring trabalha em um mural em Nova York, Estados Unidos, em 1982.

ALLAN TANNENBAUM/GETTY IMAGES - KEITH HARING ARTWORK/KEITH HARING FOUNDATION/USED BY PERMISSION

AS RELAÇÕES ENTRE ARTE E IMAGEM

Se observarmos as imagens desta página e das anteriores, perceberemos que, atualmente, a arte é um modo de produzir imagens, mas não o único. Vemos espaços públicos ocupados por diferentes tipos de imagem: cartazes usados em um protesto; textos em grafite inscritos sobre trens urbanos; jovens com roupas estampadas; obras de arte sobre um muro etc. Todas essas imagens foram registradas por meio de fotografias, que possibilitam que elas circulem e sejam reproduzidas em suportes como este livro.

A obra de Keith Haring, colocada lado a lado com as demais imagens, nos revela que a arte tem muita relação com as imagens que vemos no dia a dia e com os contextos sociais em que vivemos. Ao estudarmos arte, aprendemos também a ler e interpretar os diferentes tipos de imagem que vemos todos os dias e que estão no mundo à nossa volta.

Transgressor:
que desafia
regras e limites
impostos.



HARING, Keith. [Sem título]. 1989. Pintura mural, sem dimensões. Pisa, Itália. Fotografia c. 2000.

AKG/IMAGES/ARABATTI - DOMINGUEZ/ALBUM/FOOTOBRENA - KEITH HARING ARTWORK/© KEITH HARING FOUNDATION/USED BY PERMISSION

29

Relações entre arte e imagem

Leia o texto do livro com os estudantes. Observe que o texto os provoca a refletir sobre como as imagens estão presentes no mundo à volta deles para além da arte, assim como a arte também tenta se inserir na vida social.

Essas relações são também interessantes para pensar, do ponto de vista pedagógico, sobre o papel do ensino de Arte. Em um mundo em que as imagens ocupam um lugar cada vez mais central nas relações humanas, que contribuições a arte pode dar aos estudantes para que se movam de modo autônomo, seguro e crítico entre as tantas imagens a que eles têm acesso?

Além disso, tendo em vista que a vida social tem se transformado de modo tão marcante por meio da intensa circulação de imagens, em que medida a arte também tem se transformado? Reflita sobre esses pontos e aproveite a conversa com os estudantes para ampliar a sua percepção ao escutá-los. Essa conversa certamente trará informações valiosas sobre como os seus estudantes percebem o lugar da imagem em suas vidas. É possível que você identifique que eles não apenas consomem imagens, mas que também produzem e respondem criticamente à produção dos colegas, sobretudo com o advento das redes sociais e das tecnologias digitais.

Contextualização

Utilize o exemplo de Keith Haring para promover uma discussão na sala de aula sobre a importância do reconhecimento da arte que é produzida nas ruas. Comente com os estudantes como esse e muitos outros artistas conseguiram ganhar visibilidade artística com a arte de rua.

Faça uma leitura de imagem com os estudantes. Inicie pela leitura individual e, depois, compare as imagens. Indague os estudantes sobre que materiais podem ter sido utilizados para fazer esse trabalho, como rolo de tinta e tinta látex, *spray* ou lambe-lambe; sobre o que representam as imagens e se os estudantes têm referências de suas cidades, ou da internet e de jogos, que tenham relação com as obras do artista.

Consulte outros trabalhos e informações disponíveis sobre o artista e selecione outras imagens para trabalhar na sala de aula. Em plataformas digitais de arte, você encontra algumas opções.

Contextualização

Destaque para os estudantes que a cidade de São Paulo foi um polo de difusão do grafite no Brasil. O texto a seguir trata desse assunto e traz informações sobre as técnicas e o repertório dos primeiros artistas brasileiros a se dedicar a essa arte.

Poder do artístico

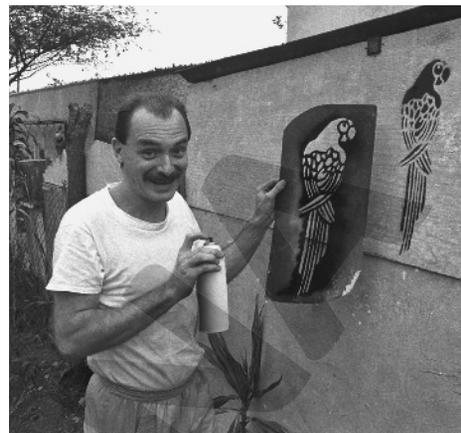
“É em São Paulo que vai se afirmar o principal movimento que reivindicava o estatuto de arte das inscrições urbanas, defendido pelos artistas Alex Vallauri, Carlos Matuck e Waldemar Zaidler e depois pelo grupo performático paulista Tupi-não-dá. [...] No bairro de Pinheiros iniciaram-se as primeiras inscrições, mas o lugar mais representativo da criação paulista foi no chamado Buraco da Paulista, no túnel Rebouças, na entrada da Avenida Paulista, junto à rua da Consolação. [...] As primeiras inscrições urbanas foram desenvolvidas por Alex Vallauri e depois acompanhadas pelo trabalho de Carlos Matuck, realizadas pela técnica do serigrafite, caracterizado pela utilização de bases recortadas em máscara ou estêncil preparados para receber o jato de tinta, à moda dos *pochoirs* coloridos e que se tornariam muito populares em Paris nos anos [19]80. Exemplos mais reconhecidos foram a **Bota** e o **A rainha do frango assado**, de Vallauri. Eram imagens reproduzíveis espalhadas pelas paredes da cidade, com uma certa referência aos *ready-made* dadaístas e com alusão à *Pop Arte* pelo traço que recordava as histórias em quadrinhos, quando não eram citações explícitas, como no caso do **Reizinho** ou do **Tintin e o Ladrão** de Matuck, ou do cinema, como **O Gordo e o Magro** de Matuck e Zaidler. Em algumas obras esses artistas chegaram a usar a mão livre para seu registro urbano. Alex Vallauri, que era de origem etíope, entre 1982 e 1983 foi passar uma temporada em Nova York, voltando de lá com muito

Continua

A ARTE DO GRAFITE NO BRASIL

O grafite chegou ao Brasil entre as décadas de 1970 e 1980, e um dos responsáveis pela introdução dessa expressão artística no país foi Alex Vallauri (1949-1987). Nascido na Etiópia, no continente africano, Vallauri chegou ao Brasil em 1965. A partir da década de 1970, o artista passou a produzir obras em espaços públicos da cidade de São Paulo (SP). Antes de vir para o Brasil, Vallauri estudou gravura em Estocolmo, na Suécia. Nos Estados Unidos, teve contato com o artista Keith Haring, que conhecemos na página anterior.

Por causa da importância de Vallauri para o grafite brasileiro, o dia de sua morte (27 de março) foi escolhido para comemorar o Dia Nacional do Grafite. Observe, a seguir, a reprodução de um detalhe de uma das obras de Alex Vallauri.



Alex Vallauri utiliza a técnica do estêncil, em São Paulo (SP), em 1984.



VALLAURI, Alex. **A rainha do frango assado em pic-nic no Glicério**. 1984. Pintura grafite, sem dimensões. São Paulo (SP).

30

Continuação

material de pesquisa. [...] Com seu retorno a São Paulo, os antigos estudantes de arquitetura começaram a se dedicar a intervenções maiores de ambientação e começaram a se entregar ao mercado de artes das galerias – como a exposição no Rio de Janeiro na galeria Thomas Cohn.”

KNAUSS, Paulo. Grafite urbano contemporâneo. In: TORRES, Sonia (org.). **Raízes e rumos**: perspectivas interdisciplinares em estudos americanos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001. p. 346.

Entre textos e imagens

Ver a cidade e as suas nuances

Leia trechos da entrevista com o artista Mauro Neri.

“Entrevistador: O que ou quem lhe inspira no universo do grafite?”

Mauro Neri: A inspiração, para mim, vem da possibilidade de acessar mais gente, de dialogar, de contribuir, de informar, de transformar as paisagens, de um contato com a realidade das ruas e das surpresas dos encontros com as pessoas. A influência da propaganda e da publicidade, do grafite com ‘e’ e graffiti com ‘ffiti’, da pichação com ‘ch’ e com ‘x’. Essas distinções têm a ver com o lugar de fala e o nível de envolvimento com a cultura [...].

Entrevistador: Como funciona o seu processo artístico? Como você escolhe os temas, os locais que receberão a intervenção artística? Pode nos contar também sobre as marcas: a casa amarela e o ‘ver a cidade’?”

Mauro Neri: [...] Eu geralmente escolho os temas que são recorrentes para mim. Quando escrevo, faço variações das diferentes marcas, como as da palavra ‘ver’ e ‘veracidade’, as casinhas, os desenhos de casas amarelas, a figura humana olhando para cima, muitas vezes alongada, com o olhar voltado ao céu e o cabelo esvoaçante. Essas são coisas mais recorrentes que eu faço, mas tem variação disso de acordo com o lugar que o recebe. A temática às vezes [...] vem daquilo a que eu costumo ser associado, como a causas relacionadas a direitos humanos, política, meio ambiente, informação, educação e transformação da paisagem.

Entrevistador: Muitos artistas brasileiros são reconhecidos primeiramente no exterior, e no grafite isso aparece de forma mais latente. Como você percebe hoje o mercado do grafite?”

Mauro Neri: No Brasil é notável o reconhecimento internacional da arte contemporânea e isso inclui, certamente, a arte urbana. [...] Mas esse cenário é para poucos [...] Ao longo dos anos, a gente vai também conquistando o público e colocando o nome na história e na cena, com uma certa insistência. [...] E, com a internet, cada vez mais vai sendo possível acessar grandes artistas e grandes referências em diversas partes do mundo.

[...] Acredito que é importante que a arte de qualidade continue e esteja também nas ruas, ainda que possa ser vendida para grandes coleções e atingir grandes cifras, para que possa financiar os projetos dos artistas.



O artista Mauro Neri. Fotografia de 2019.

Que ela, a arte, seja compartilhada com a sociedade, não limitando as grandes obras para coleções particulares, fazendo valer uma arte pública de qualidade e acessível para todo mundo. Acredito muito nisso, nessa possibilidade de agregar e de movimentar o mercado, pintando em fachadas e comercializando essas telas em troca de novas fachadas pintadas em barracos populares, nas periferias.

Entrevistador: Você como artista que tem um trabalho artístico ligado diretamente a cidade, percebe que a cidade reconhece as demandas levantadas pela população e pelos problemas percebidos pelos artistas?”

Mauro Neri: [...] Eu acredito que é possível provocar sem ofender, sem desagradar, de modo que a gente possa diminuir um pouco essa polarização, esse ódio, com informações que possam conectar ambos os lados, ainda mais em um país tão dividido. Tentar transmitir, trocar e circular entre as bolhas, fazer reverberar o que têm em comum. Todos querem uma cidade linda, todo mundo quer uma cidade justa, o que nos difere é o jeito de pensar. A gente precisa se colocar mais no lugar do outro para entender o que a pessoa traz no vandalismo.

Acredito que é preciso ter tolerância para ler, ter interesse para ver a cidade e perceber as suas nuances porque, afinal, não é apenas tinta em paredes efêmeras, que deixam recados há tanto tempo para a gente ver a verdade que está impressa na cidade.”

ITAÚ Cultural. Ver a cidade e suas nuances: entrevista com Mauro Neri, 2018. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/ver-a-cidade-e-suas-nuances-entrevista-com-mauro-neri>. Acesso em: 10 mar. 2022.

31

Continuação

que há investimento para que essa produção cresça e ganhe espaço na arte do Brasil e de outros países.

Ao final do exercício de inferência, incentive os estudantes a compartilhar a sua opinião sobre a leitura. A intenção desta seção é não só trabalhar um gênero textual, mas também promover o debate.

Depois da leitura, destaque algumas características desse gênero textual: a entrevista. Na entrevista, uma pessoa é convidada a enunciar as suas ideias e opiniões sobre um ou mais temas. O entrevistador prepara algumas perguntas e, a depender do rumo que a conversa toma, cria novos questionamentos durante a conversa. Vale ressaltar que a função da entrevista é conhecer o ponto de vista do entrevistado, de modo que o entrevistador tente produzir perguntas neutras e que induzam minimamente as opiniões do entrevistado.

Caso identifique grande dificuldade ou disparidade entre os estudantes, na leitura e inferência sobre o texto, você pode buscar outras entrevistas e retomar o exercício, de modo que eles aos poucos se familiarizem com esse gênero textual e sintam-se seguros com a leitura e o compartilhamento.

Entre textos e imagens

Leia com os estudantes a entrevista concedida pelo artista Mauro Neri.

Durante a leitura, peça aos estudantes que destaquem os trechos que melhor coincidirem com as discussões já realizadas em sala de aula. Eles devem fazer inferências a partir das quais possam retomar assuntos já trabalhados no livro, por exemplo: a relação entre o grafite e a crítica social; a expressão das ideias dos artistas para a cidade; a ocupação do espaço público com a arte.

Caso os estudantes tenham dificuldade com o exercício de inferir sobre o texto, ou caso não consigam transpor os exemplos destacados, dê o exemplo de como fazê-lo. Você pode destacar o trecho em que o artista fala sobre a profissionalização de artistas que trabalham com o grafite, aquecida pela internacionalização da arte do grafite. Mostre aos estudantes o trecho em que essa questão aparece e, em seguida, dê seqüência à reflexão que ele incita. Pergunte-lhes se sabiam que a arte do grafite é um trabalho profissional e

Continua

Contextualização

Promova uma reflexão com os estudantes a partir das seguintes perguntas: o que vocês pensam sobre o protagonismo das mulheres na arte? Conhecem mulheres artistas? Como as mulheres são representadas pela arte? Converse sobre esse tema com eles e, em seguida, contextualize a discussão, dando sequência ao conteúdo do livro.

Comente com os estudantes que nos últimos anos tem aumentado o número de mulheres que se dedicam à arte grafite. Explique que esse crescimento está relacionado ao fato de as artistas mulheres terem descoberto que as paredes e os muros das cidades também podem ser espaços para a discussão de questões como a desigualdade de gêneros, a violência doméstica, a maternidade, a afirmação das mulheres negras etc.

Promova uma leitura de imagem dos dois exemplos da página. Questione os estudantes: o que se vê em cada imagem? Que comparações podemos fazer entre elas? As cores são realistas? Se não, o que elas podem representar? As formas estilizadas produzem alguma sensação em relação ao que as personagens sentem ou representam? Com que material podem ter sido feitos esses grafites?

Depois de direcionar as perguntas disparadoras iniciais para a leitura das imagens da página, amplie a reflexão em um debate com os estudantes sobre como veem os espaços de representação das mulheres em suas próprias cidades e na vida contemporânea de modo mais amplo. As mulheres ocupam espaços de decisão e poder? Como são representadas na TV, no cinema, nas propagandas e na arte que os estudantes acessam? O que eles pensam sobre esse tema?

Aproveite essas reflexões para elaborar outras propostas de trabalho. Lembre-se de que a arte de rua promove a reflexão social pública sobre temas da atualidade e que temas como esse podem

Continua

AS MULHERES E A ARTE DE RUA

Vários dos grafites espalhados pelas cidades brasileiras têm a assinatura de artistas mulheres. A paulistana Mag Magrela, a potiguar Eveline Gomes, conhecida como Eveline Sin, e a mineira Tainá Lima, chamada Criola, são algumas dessas artistas de rua que imprimem sua arte e visão de mundo em espaços públicos, muros e paredes.

Em seus grafites, a artista Mag Magrela representa fatos urbanos e do cotidiano e aspectos da cultura brasileira registrados em um **viés** feminino.

Eveline Sin realiza suas pinturas utilizando elementos do universo feminino que levam a refletir sobre o lugar da mulher e seus dilemas na sociedade contemporânea. Observe os grafites retratados nas fotografias reproduzidas nesta página.

Viés: modo de expressar ou apresentar algo.

A artista Mag Magrela executa a intervenção **Meu muro** no Festival DELAS – Mulheres na Arte, em Jundiá (SP), em 2016.



ARTELE PLANO



ACERVO DA ARTISTA

SIN, Eveline. [Sem título]. 2013. Pintura grafite, sem dimensões. São Paulo (SP).

FOCO NA LINGUAGEM

1. Observe as imagens e responda:
 - a) Que relações você faz entre essas imagens e aquelas que abriram esta Unidade?
 - b) Que reflexões podemos fazer a respeito da escolha por pintar um corpo feminino em escala na cidade?

Faça no diário de bordo.

32

Continuação

reverberar e transformar diretamente a visão dos estudantes em relação à igualdade de direitos entre homens e mulheres.

No texto transcrito a seguir, a artista do grafite Eveline Sin aborda a participação das mulheres na arte. Se possível, compartilhe-o com os estudantes.

“Basta uma simples caminhada pelos corredores e pelas salas de qualquer museu no mundo para perceber como a figura da mulher possui grande presença na história da arte, mas numa esmagadora maioria ocupando, claro, o espaço da tela, e não o da produção. O corpo da mulher já foi eternizado em suas mais

variadas nuances. Sempre idealizado e servindo de fetiche em pinturas, desenhos, esculturas. Quando não é explorado o corpo, é acentuado o lado maternal e servil. São séculos de histórias sendo contadas por homens, e isso não foi consequência da falta de trabalhos consistentes e marcantes produzidos por mulheres. Sempre existiram pensadoras, escritoras, poetas, pintoras criando sobre seu tempo. O que não existia era o respeito ao trabalho e à ocupação dos espaços por essas mulheres.

Cada passado seguiu deixando marcas no seu tempo seguinte. E a produção de cada mulher que

Continua

A OBRA DE CRIOLA

A artista Tainá Lima, conhecida como Criola, além de retratar o universo feminino em seus grafites, cria obras que tratam da cultura afro-brasileira e que têm como destaque o papel da mulher negra na sociedade. Observe, nesta página, a reprodução de um dos grafites criados por ela.

Note que há muitas formas geométricas na composição criada por Criola no grafite mostrado a seguir. Você já viu composições como essa? Qual teria sido a referência dessa artista para criar essa composição?



LIMA, Tainá (Criola). **Orí** – A raiz negra que sustenta é a mesma que floresce. 2015. Pintura grafite, sem dimensões. Belo Horizonte (MG).



Casas em Botshabelo, na África do Sul. Fotografia de 2010.

Continuação

haja mais interesse de meninas por grafite, por estar nas ruas, por ocupar muros, desenhando seus anseios e questionamentos, suas dores e histórias.

É estranho, por exemplo, quando acham que seu trabalho é feito por um homem e não por você. Isso já aconteceu comigo, e acho extremamente inusitado, porque olho para o meu trabalho e acho que tem questões tão fortes e específicas que só poderia ter sido feito por uma mulher. Talvez seja mais um viés do machismo? O grafite é só mais um lugar que nós, mulheres, ocupamos para também escrever nosso tempo. Desobedecer ao que foi imposto é o início da criação, porque ninguém melhor do que nós mesmas para contar nossas histórias na linha do tempo de uma sociedade.”

Texto escrito especialmente para esta Coleção pela artista de rua Eveline Sin, em agosto de 2018.

Foco na linguagem (p. 32)

1. a) Espera-se que os estudantes constatem que todas essas imagens são exemplos monumentais de grafite, em que se apresenta uma referência, neste caso, o corpo humano, para identificarmos a escala do trabalho.

b) Espera-se que os estudantes percebam que, assim como no exemplo da abertura desta Unidade, a figura humana, que neste caso está estilizada, confere grandeza e dignidade à figura representada, uma mulher.

Sobre a obra de Criola

Sobre a obra **Orí** – A raiz negra que sustenta é a mesma que floresce, explique aos estudantes que, além das formas geométricas, é possível encontrar formas orgânicas, ou seja, formas com contornos livres, irregulares, muitas vezes semelhantes às dos elementos da natureza.

No grafite de Criola, podemos observar as formas orgânicas, por exemplo, na representação dos rostos e nos adornos na cabeça das figuras.

Continuação

hoje se destaca no mundo das artes fortifica o espaço e trabalho de novas artistas. Mesmo dentro de um nicho como as artes, tido como mais aberto, liberal, o machismo também persiste. Sabemos, por exemplo, da existência de mulheres que usavam pseudônimos masculinos para serem aceitas e não questionadas, porque sempre fomos subjugadas e consideradas menos capazes. O tal do ‘lugar de mulher’ que ainda nos persegue até hoje.

Todos os avanços pelo espaço das mulheres nas artes se devem, sem dúvida, à luta de artistas incríveis que não abriram mão de pensar sobre seu tempo e

suas questões mais íntimas e, claro, ao avanço do feminismo, que cresce e influencia cada vez mais nossa sociedade.

No grafite, não é diferente [...] o grafite é essencialmente [...] feito na rua. E estar na rua é assumir riscos. É estar exposta ao que toda mulher passa todos os dias em suas rotinas particulares, só que numa condição vulnerável, já que pintamos sempre de costas para o movimento urbano. Quando comecei, há onze anos, tinha bem menos mulheres pintando do que hoje. Claro, é natural que com o passar do tempo e com todos os avanços

Continua

Experimentações

Façam um primeiro teste do estêncil em uma superfície simples, como um papelão, para que os estudantes conheçam a técnica. Se desejarem, vocês podem refazer a proposta em outras superfícies. Caso desejem fazer estêncil em alguma parede ou um muro da escola, será preciso solicitar a autorização da coordenação ou direção. Nesse caso, priorize o uso da tinta acrílica, que é mais resistente. Caso desejem fazer estêncil em camisetas, priorize o uso da tinta de tecido e coloque uma placa de proteção de papelão dentro da camiseta para a tinta não vazar e estragar a peça. Será preciso ter autorização dos pais para a atividade.

Ao final da atividade, peça aos estudantes que façam, no diário de bordo, o registro dessa experimentação, destacando por escrito o procedimento e aquilo de que eles mais gostaram e pelo que se interessaram durante a experimentação com o estêncil.

Procedimentos

Observe que as imagens do livro mostram a mão de um adulto cortando o estêncil com estilete. É importante ressaltar que os estudantes farão o recorte do estêncil usando uma tesoura com pontas arredondadas, conforme recomenda o passo a passo orientado na atividade proposta. As imagens ilustram como Narcélio Grud utiliza a técnica, em que o artista, para evitar o corte lateral, utiliza o estilete para recortar o estêncil.

Avaliação

Os estudantes podem ser avaliados pelo empenho na realização da atividade, pelas soluções criativas desenvolvidas, pelas possíveis colaborações com os colegas e pelas contribuições nas reflexões, em especial se conseguirem destacar pontos de conexão com as discussões prévias do livro.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

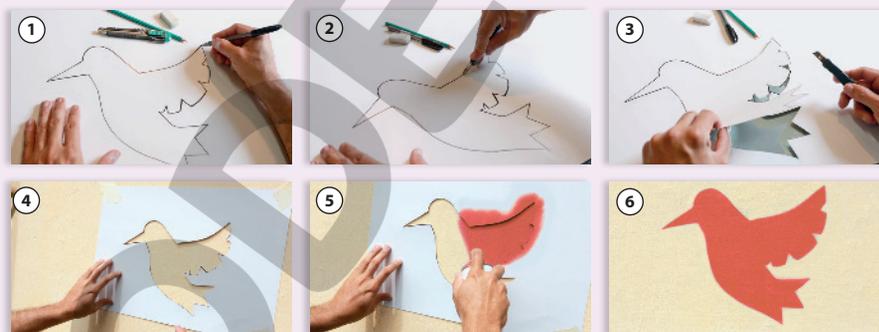
- Uma das técnicas mais utilizadas pelos artistas estudados nas páginas anteriores é o **estêncil**. Nessa técnica, é preciso criar uma espécie de máscara de papel com uma imagem recortada. Com ela, é possível pintar a mesma imagem várias vezes sobre uma superfície qualquer, como uma camiseta ou uma parede. Vamos experimentar?

Material

- Folha de papel grosso e resistente, chapa de radiografia ou acetato (este material deve ser resistente a tinta)
- Canetinha
- Tesoura com pontas arredondadas
- Fita adesiva ou grampeador
- Rolinho pequeno de espuma para pintura
- Tinta de sua preferência: guache, acrílica ou de tecido
- Bandeja de isopor
- Placa de papelão (pode ser um pedaço de uma caixa)

Procedimentos

- a) Faça um desenho sobre o suporte do estêncil. Esse desenho não pode ultrapassar as bordas do papel.
 - b) Faça um único recorte na lateral para chegar até o desenho.
 - c) Recorte todo o interior da imagem, até ficar uma imagem vazada, que lhe permita ver o outro lado através do estêncil. Em função do corte lateral, use a fita adesiva ou o grampeador para fixar o estêncil.
 - d) Jogue um pouco de tinta na bandeja de isopor e espalhe com o rolo de espuma.
 - e) Coloque o estêncil sobre a placa de papelão. Ele deve ficar imóvel. Com o rolo de espuma, pinte toda a área aberta do seu estêncil.
 - f) Retire o estêncil e veja o resultado. Deixe secar.
- Observe nas imagens a técnica utilizada pelo artista Narcélio Grud.



FOTOS: QUÉIROZ/NETO

O artista Narcélio Grud em produção de uma pintura grafite com a técnica do estêncil, em Fortaleza (CE), em 2018.

Avaliação

Depois de realizar essa experiência, converse com os colegas sobre ela.

- a) O que vocês acharam da proposta?
- b) Que outras ideias vocês têm para usar a técnica do estêncil?

- c) Que relações vocês estabelecem entre essa experiência e a arte de rua vista nas páginas anteriores?

Aproveitem para ver os trabalhos uns dos outros e conversar sobre as ideias que vocês colocaram em prática!

Pensar e fazer arte

Faça no diário de bordo.

- Ao longo desta Unidade, você entrou em contato com diferentes conteúdos: pintura mural; pintura rupestre; arte de rua. Todas elas têm em comum o uso das paredes em lugares fechados (cavernas) ou abertos (paredes e muros da cidade). Pode-se observar que, cada vez mais, o uso de espaços abertos ganha a função de, por meio da arte, levar uma mensagem à cidade e ao maior número de pessoas possível. E você, que mensagem gostaria de levar às pessoas? Se pudesse escolher uma imagem, palavra ou texto para que todas as pessoas vissem, qual seria? Nesta seção, você vai produzir cartazes com a técnica do lambe-lambe.

Material

- 5 folhas de papel-jornal, papel de seda ou equivalente, de tamanho A3 ou maior
- Canetões grossos de cores variadas
- Pincéis largos ou brochas para pintura
- Cola branca líquida em grande quantidade
- 1 pote de água para diluir a cola

Procedimentos

- a) Com o professor, definam um lugar da escola onde gostariam de aplicar os lambe-lambes. Pode ser na área externa ou interna do muro, em alguma parede ou em um painel móvel. Lembre-se de que intervenções artísticas como essa exigem autorização do responsável pelo espaço.
- b) Depois de definirem o local de aplicação do lambe-lambe, reúna-se com os colegas e reflitam sobre quem são as pessoas que verão esse cartaz. Quem circula nesse espaço? Que outros estímulos de imagens e objetos esse local tem que podem contribuir para a sua ideia? Que mensagem vocês gostariam de levar a essas pessoas?

- c) Depois de conversar em grupo, defina sozinho o conteúdo do seu lambe-lambe. Pode ser uma imagem, uma única palavra ou uma frase. Fique à vontade para criar com responsabilidade.
- d) Com os canetões, desenhe ou escreva sobre o papel. Observe que o papel é um pouco fino. Isso é muito importante para a etapa de aplicação/colagem do papel sobre a superfície escolhida.
- e) A próxima etapa é a aplicação do lambe-lambe. Você e os colegas poderão compartilhar a cola. Para prepará-la, dilua uma parte da cola branca líquida no pote de água. Ela não pode ficar muito consistente.
- f) Para aplicar, passe a cola com o pincel largo ou a brocha para pintura sobre a superfície em que aplicará o lambe-lambe. Aplique o cartaz. Depois, passe uma nova camada de cola.
- g) Tentem colar os cartazes de lambe-lambe próximos uns dos outros para aproveitar o espaço.

Avaliação

Sente-se com os colegas em frente aos cartazes lambe-lambe. Conversem sobre aqueles que mais chamam a atenção. Falem sobre as ideias que tiveram e destaquem as diferenças e os pontos em comum entre os trabalhos. Reflitam sobre as seguintes questões e registrem suas respostas em seu diário de bordo.

- a) Que relações vocês fazem entre essa proposta e os temas discutidos nesta Unidade?
- b) Qual é a importância de uma técnica como essa para expressar a arte e as ideias?
- c) Que outras ideias você poderia desenvolver com a técnica do lambe-lambe? Para onde você gostaria de levá-las?
- d) Qual é a importância da arte na cidade? Qual é a relevância de levar a arte para o maior número de pessoas possível?

35

Pensar e fazer arte

A técnica do lambe-lambe é utilizada por artistas para aplicar cartazes em superfícies lisas ou rugosas com agilidade. Com ela, é possível imprimir ou desenhar sobre um papel de baixa gramatura (fino), que seja poroso o bastante para que a cola o atravesse, alcançando a superfície da parede e fixando-o.

Essa atividade ocupará o tempo de, aproximadamente, duas aulas.

Lembre-se de produzir registros em vídeos ou fotografias para retomar na avaliação do bimestre.

Peça aos estudantes que documentem as suas ideias, reflexões e impressões no diário de bordo.

Material

O papel A3 tem o dobro do tamanho do papel A4, ou seja, equivale a duas folhas de papel sulfite. Explique aos estudantes que o papel deve ser grande para que o desenho seja visto quando aplicado em paredes ou muros.

Além de canetões, os estudantes podem usar tinta guache, *spray* ou equivalente. Podem também imprimir imagens em impressoras a *laser* ou

Continua

Continuação

offset, mas nunca em jato de tinta, pois a imagem mancha ao entrar em contato com a cola. Utilize os materiais que estiverem disponíveis.

O pote para a diluição da cola pode ser de 1 L.

Procedimentos

Faça um teste com o material. Oriente os estudantes a fazer um traço com o canetão e, depois, a molhá-lo para ver se o traço borra. Em caso positivo, faça o teste com outros materiais.

Todas as etapas anteriores podem ser feitas em uma única aula. Reserve a aula seguinte para a aplicação dos lambe-lambes na superfície escolhida. Lembre-se de pedir autorização para a coordenação ou direção da escola.

A cola também pode ser preparada com polvilho, farinha e outros materiais naturais. Esse, aliás, é o método tradicional e mais comum de aplicação do lambe-lambe.

Lembre-se de produzir registro de todo o processo em vídeos ou fotografias para utilizar na avaliação.

Avaliação

Avalie os estudantes pela qualidade da experimentação que puderam desenvolver com os materiais que eles tinham à mão, pela colaboração durante a elaboração da proposta e aplicação dos cartazes de lambe-lambe e pelas relações que estabeleceram com os conteúdos trabalhados na Unidade. Sobre tudo na etapa final da proposta, considere avaliá-los pelas interpretações que fazem sobre a dimensão pública de práticas artísticas como essa e sobre as associações com questões sociais ou percepções dos estudantes sobre o seu entorno imediato, na escola ou na cidade. Eles devem ser avaliados também pela habilidade de expressar as suas ideias e construir conexões com as suas leituras da vida social e cultural.

Autoavaliação

Esta seção encerra os trabalhos com a unidade temática das artes visuais no livro. Lembre-se de que, ao longo da Unidade, você teve subsídios para avaliar os estudantes. Aproveite para revisar os objetivos de cada Tema e revisar as habilidades trabalhadas, de modo a verificar se a aprendizagem contemplou os objetos de conhecimento pertinentes ao ensino de artes visuais e outras unidades temáticas da arte.

Na abertura da Unidade, você realizou uma avaliação diagnóstica, mapeando os conhecimentos prévios, interesses e possíveis conexões entre o livro e o contexto de vida dos estudantes; ao longo das páginas, ao trabalhar com as leituras de imagem, as atividades de pesquisa, debates e experimentações artísticas, você realizou avaliações em processo, com atenção para as contribuições, as dúvidas, as ideias e o processo colaborativo de aprendizagem e criação entre os estudantes; nas seções **Experimentações** e **Pensar e fazer arte**, nas sugestões de pesquisa das seções **Por dentro da arte** e **Arte e muito mais**, você realizou avaliações de resultado, com foco em uma proposição específica e na articulação de saberes e procedimentos previamente trabalhados em aula para atender às orientações.

Agora, é hora de os estudantes refletirem sobre todo esse percurso de criação e aprendizagem com a arte. As perguntas feitas a eles contemplam elementos de autopercepção, de convívio e colaboração entre o grupo, de identificação ou estranhamento dos conteúdos trabalhados, da correlação entre as aulas, do imaginário cultural e do contexto social em que eles estão inseridos.

Converta esse momento em uma oportunidade para avaliar também a sua condução das proposições, identificando dificuldades ou problemas na condução que podem ser revistos e mais bem trabalhados por você no futuro.

Se possível, conduza uma revisão do diário de bordo. Revisite todos os temas trabalhados e documentados no diário de bordo para que os estudantes se lembrem de

Continua

Autoavaliação

Faça no diário de bordo.

Ao longo desta Unidade, você se aproximou das artes visuais e conheceu diversas obras que transformaram paredes e muros em espaços de expressão. Você também entrou em contato com as representações rupestres, com as pinturas murais e com a arte do grafite. Além disso, você realizou diversas experimentações artísticas, individualmente e em grupo, como a projeção de desenhos sobre as paredes da escola, a pintura com materiais naturais, a produção de um estêncil e a produção de cartazes com a técnica do lambe-lambe.

Agora que chegamos ao final desta Unidade, é importante que você reflita sobre o que aprendeu e sobre o percurso feito até este momento. Para fazer essas reflexões, retome o seu diário de bordo. Você pode revisar as páginas, buscando anotações e observações que contribuam para as reflexões que as perguntas a seguir suscitam.

- Com quais experimentações você mais se identificou e por quê? O que você faria diferente?
- Que usos você acredita que pode fazer dos aprendizados realizados ao longo desta Unidade?
- Como você se sentiu ao participar das atividades em grupo? Você tem facilidade ou dificuldade com essas proposições? Por quê?
- Como você se sente ao produzir os trabalhos de arte individualmente?
- As discussões realizadas ao longo da Unidade modificaram o seu olhar para o entorno da escola e da cidade em que você vive? Se sim, como?
- Os conteúdos desta Unidade modificaram a sua percepção sobre a arte? Se sim, por quê?
- De que forma as atividades de pesquisa e os debates contribuíram para a ampliação dos seus conhecimentos?
- Você se sentiu valorizado em relação às contribuições que você pode fazer ao longo das aulas? Como acha que poderia ser mais bem acolhido? Como acredita que poderia contribuir mais?



GLEO. [Sem título]. 2017. Pintura grafite, sem dimensões. Barcelona, Espanha. Fotografia de 2018.

36

Continuação

onde partiram e percebam aonde chegaram com as atividades. É preciso enunciar os aprendizados com a arte, evidenciando os conceitos, o aprendizado que se dá ao trabalhar individualmente e em grupo, os procedimentos de pesquisa aprendidos e o processo criativo que é próprio de cada um e do grupo.

Na questão **b**, lembre os estudantes do uso da arte de rua e do muralismo para levar mensagens sociais e educativas para o maior número possível de pessoas.

Na questão **c**, se possível, compartilhe também as suas observações sobre como os estudantes

funcionam em grupo, destacando os pontos fortes e os pontos mais frágeis.

Na questão **d**, destaque que, mesmo para as propostas individuais, eles podem dialogar, contribuir para o trabalho dos colegas e compartilhar impressões.

Na questão **f**, crie conexões com as conversas das primeiras aulas sobre o que viram nas imagens e sobre as expectativas com as aulas de Arte.

Na questão **g**, elenque os procedimentos de definição do objeto de pesquisa, organização ou sistematização dos conteúdos e de apresentação ou compartilhamento dos resultados das pesquisas.

UNIDADE

2

UMA LINGUAGEM, MUITOS ELEMENTOS



À esquerda na fotografia, os atores Ramona Gayão (ao fundo) e Claudio Machado, e à direita, Josi Varjão e Gordo Neto (sentado) encenam a peça **O segredo da arca de Trancoso**, em Salvador (BA), em 2012.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

ALESSANDRA NOHVAS/GRUPO VILAVOX

NESTA UNIDADE:

TEMA 1 ▶ O teatro

TEMA 2 ▶ As origens do teatro

TEMA 3 ▶ O teatro na Grécia antiga

Competências da BNCC

As competências favorecidas nesta Unidade são:

Competências gerais: 3, 4, 6, 8 e 9.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 2 e 3.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 3, 4, 8 e 9.

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC

As habilidades favorecidas nesta Unidade são:

Artes visuais

Contexto e práticas
(EF69AR03)

Teatro

Contexto e práticas
(EF69AR24)
(EF69AR25)

Elementos da linguagem
(EF69AR26)
Processos de criação
(EF69AR27)
(EF69AR28)
(EF69AR29)
(EF69AR30)

Artes integradas

Contextos e práticas

(EF69AR31)

Processos de criação

(EF69AR32)

Matrizes estéticas e culturais

(EF69AR33)

Patrimônio cultural

(EF69AR34)

Sobre esta Unidade

Esta Unidade introduz o teatro pela via da história, experimentação e ênfase nos elementos da linguagem teatral. Em primeiro lugar, os estudantes são apresentados a um exemplo de teatro de rua, com foco nos **elementos da linguagem teatral**: visuais, sonoros, corporais e espaciais. Depois, os estudantes descobrem as origens do teatro, perpassando a função social do teatro em diferentes sociedades, a sua dimensão sagrada e ritualística da qual se originam outros elementos da linguagem, como o uso das máscaras, e culminando na Grécia Antiga, com os gêneros da comédia e da tragédia e com suas especificidades, como o coro. Além de participar de diferentes jogos teatrais e de um exercício de imaginação e escrita de um conto, os estudantes realizam pesquisas sobre os mitos em diferentes cosmologias e sobre as versões brasileiras para uma tragédia clássica de Eurípedes.

De olho na imagem

Aproveite a abertura da Unidade para realizar uma **avaliação diagnóstica** com os estudantes, isto é, para conhecê-los melhor e considerar a adequação do planejamento das suas aulas. A proposição da leitura de imagem da peça que abre a Unidade é um caminho para verificar como os estudantes se manifestam frente ao grupo, como recebem e interagem com as contribuições dos colegas, se eles têm conhecimentos prévios sobre a linguagem teatral e quais expectativas ou interesses eles enunciam sobre aulas focadas em teatro. Essa conversa inicial é um momento muito importante para identificar se há grandes disparidades entre os estudantes e reconhecer perfis diversos entre eles. Identifique os principais pontos de atenção pedagógica nessa conversa e considere a possibilidade de readequar algumas propostas das seções seguintes, de modo a combinar agrupamentos de estudantes com diferentes habilidades, para que eles possam também se observar nos estudos e nas práticas e contribuir, no convívio, para o desenvolvimento não apenas de competências e habilidades, mas também de atitudes e valores do grupo.

1. Solicite que, usando a imaginação, digam suas primeiras impressões dessa observação. É importante deixá-los à vontade para elaborar hipóteses. Após ouvir o que eles pensam acerca dos elementos da imagem, explique-lhes que esse é um registro de uma encenação teatral.

2. O objetivo dessa questão é fazer com que os estudantes compartilhem suas memórias e vivências relacionadas ao teatro. Ouça os comentários deles e proponha-lhes outras perguntas, incentivando-os a pensar nas semelhanças e nas diferenças existentes entre as experiências que já tiveram e o espetáculo retratado na

Continua

De olho na imagem



Cena do espetáculo **O segredo da arca de Trancoso**, em Salvador (BA), em 2012.

1. Observe atentamente a imagem. O que mais chamou sua atenção?
2. Essa fotografia faz você lembrar de alguma experiência que já teve? Em caso afirmativo, comente com os colegas.
3. É possível identificar em que local essa apresentação está acontecendo?
4. Descreva como os atores estão vestidos.
5. Eles estão usando algum tipo de acessório?
6. Como é o posicionamento corporal dos atores retratados? Descreva para os colegas.
7. Em sua opinião, que história está sendo contada nesse espetáculo?
8. Você imagina quais sons são produzidos durante a apresentação desse espetáculo? Converse com o professor e os colegas.

Faça no diário de bordo.

38

Continuação

fotografia. Por exemplo, você pode perguntar se, nas peças a que eles porventura tenham assistido, os atores usavam máscara, como nesse espetáculo do grupo Vilavox.

3. Incentive os estudantes a observar mais uma vez a fotografia e a informar detalhes do lugar retratado – por exemplo, as construções ao fundo, à esquerda e à direita, e a iluminação; isso os levará provavelmente a concluir que essa encenação acontece na rua, ao ar livre. Em seguida, comente com eles que há diversos grupos que se apresentam nas ruas, nas praças e em outros espaços ao ar livre. Retome a questão 2 e pergunte o local onde ocorreram as encenações teatrais a que eles porventura tenham assistido.

4. Incentive os estudantes a descrever as vestimentas dos atores retratados. Conclua informando que as vestimentas que os atores usam em cena são chamadas **figurino**.

Continua

O grupo Vilavox

O grupo Vilavox surgiu em 2001, em Salvador (BA). A principal característica de seus trabalhos é a combinação do teatro com a música. Em **O segredo da arca de Trancoso**, por exemplo, além de atuar, os atores cantam e tocam instrumentos musicais. Na fotografia reproduzida a seguir, pode-se ver uma cena desse espetáculo em que um dos atores toca violão e canta, enquanto outros componentes do grupo o acompanham ao fundo.



O ator Gordo Neto e, ao fundo, as atrizes Ramona Gayão (à esquerda) e Josi Varjão (à direita) em apresentação de **O segredo da arca de Trancoso**, em Salvador (BA), em 2011.

Os integrantes do grupo Vilavox muitas vezes pesquisam elementos da cultura popular e os transportam para suas peças. O espetáculo **Passaredo passarinholas**, por exemplo, teve como referência histórias, brinquedos e brincadeiras que têm origem nas culturas indígenas e afro-brasileiras.

Além da montagem e da apresentação de espetáculos, o grupo Vilavox realiza oficinas em que especialistas orientam pessoas que nunca tiveram contato com a arte, ensinando-lhes uma prática artística. Nessas oficinas, acontecem aulas de canto, interpretação, confecção de máscaras, contação de histórias, entre outras.



Cena do espetáculo **Passaredo passarinholas**, do grupo Vilavox, em Salvador (BA), em 2017. Da esquerda para a direita, os atores Fred Alvin, Márcia Limma e Diana Ramos.

39

Continuação

5. Chame a atenção dos estudantes para o uso das máscaras. Questione sobre o tipo de material que teria sido utilizado na confecção delas e destaque o fato de que na altura dos olhos, do nariz e da boca dos atores elas têm orifícios e recortes. Explique-lhes que o orifício/recorte na máscara na altura da boca faz com que a plateia ouça com mais clareza a voz dos atores.

6. Solicite aos estudantes que observem na imagem o posicionamento dos atores. Destaque que um deles está sentado e os demais estão posicionados com o tronco curvado para a frente e os braços flexionados para trás.

7. Retome com os estudantes a fotografia e a legenda, solicitando a eles que reflitam sobre o título do espetáculo – **O segredo da arca de Trancoso** – e sobre os trajes e as máscaras que os atores estão usando em cena. Incentive-os a usar a imaginação. Lembre-se de que não há certo ou errado nas respostas dos estudantes, pois esse é um exercício de imaginação com base na leitura da imagem.

Continua

Continuação

8. Propicie um momento de leitura da imagem em que os estudantes percebam a presença do microfone no rosto do ator que está sentado e imaginem as sonoridades possíveis nessa encenação que acontece ao ar livre. Retome a presença das máscaras e a função do orifício/recorte na região da boca e dos olhos (para que a plateia ouça a fala do ator e o ator enxergue através dos orifícios). Caso os estudantes não mencionem isso, explique a eles que, como o espetáculo é apresentado na rua, os possíveis sons desse espaço também compõem a sonoridade da peça. Neste momento, é importante que os estudantes compreendam que os sons, assim como o corpo dos atores e os elementos visuais, como o figurino e as máscaras, também constituem o espaço da encenação.

Artista e obra

Ao tratar do grupo Vilavox, converse com os estudantes sobre o fato de que o teatro é realizado em todas as regiões do país, e não somente no circuito Rio de Janeiro-São Paulo. Se necessário, desmistifique as ideias de que o ator está vinculado apenas ao universo televisivo e de que fazer teatro significa ser ator especificamente. Comente que na área teatral muitas são as funções desempenhadas no trabalho em equipe, e várias delas não se relacionam com a atuação – por exemplo, o(a) iluminador(a), o(a) cenógrafo(a) e o(a) figurinista. Se possível, apresente mais informações sobre o grupo Vilavox, que podem ser obtidas no texto “O grupo Vilavox”, escrito por um dos integrantes do grupo especialmente para esta coleção, disponível nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

Objetivos

- Reconhecer a aproximação espontânea entre o público e as manifestações artísticas que caracterizam o teatro de rua.
- Identificar elementos fundamentais da linguagem teatral, como visualidade, sonoridade, corporalidade e espacialidade.
- Experienciar a relação do corpo com o espaço.
- Desenvolver a autoconfiança por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR24), (EF69AR25), (EF69AR26), (EF69AR28), (EF69AR29) e (EF69AR30).

Contextualização

Converse com os estudantes sobre o significado da palavra *convivial*. Estimule-os a dizer livremente o que imaginam que essa palavra quer dizer no contexto do teatro. Aceite as possibilidades de resposta. Se necessário, explique que o termo *convivial* é um adjetivo que tem origem na palavra *convívio*, cujo significado é “ato de conviver e compartilhar o mesmo espaço”.

Ainda em relação ao conceito de arte *convivial*, propicie uma conversa sobre produções teatrais em que há uma interação mais explícita, direta e ativa entre público e atores. Além da característica relacional que o teatro apresenta, comente com os estudantes, solicitando a participação de todos, o modo como o teatro pode criar o convívio e o encontro entre as pessoas – que são muito importantes em uma sociedade em que há excesso de virtualidade e individualismo. Mais informações a respeito do conceito de arte *convivial* podem ser obtidas no texto “Teatro como acontecimento *convivial*: uma entrevista com Jorge Dubatti” nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.



O TEATRO

UMA ARTE CONVIVAL

Ao analisar a imagem da abertura desta Unidade, você descobriu que a peça **O segredo da arca de Trancoso** não acontece em um espaço fechado, mas na rua.

A criação de espetáculos realizados ao ar livre, como ruas e praças, é uma característica marcante do grupo Vilavox e de muitos outros grupos artísticos. A proposta desse grupo é que, em suas encenações, ocorra a aproximação espontânea entre os atores e o público. Em muitos casos, as pessoas que assistem podem participar do espetáculo.

Observe a fotografia a seguir. Nela, há uma mulher dançando com a atriz Ramona Gayão durante um ensaio da peça que aconteceu em uma feira livre.



ALESSANDRA NOVAIS/GRUPO VILAVOX

Ensaio do espetáculo **O segredo da arca de Trancoso**, em Salvador (BA), em 2011.

Por dentro da arte

A história da peça

O autor do texto da peça **O segredo da arca de Trancoso** é o dramaturgo Luiz Felipe Botelho, e esse texto destina-se ao público infantojuvenil. No Tema 3, você conhecerá mais sobre esse dramaturgo (o autor teatral) e seu trabalho.

Em **O segredo da arca de Trancoso**, um menino recebe a missão de cuidar de uma arca (baú) de madeira. Ele enfrenta inúmeras situações, conhecendo pessoas que tentam enganá-lo, além de animais e criaturas sobrenaturais. Mas essa arca tem poderes mágicos e, por fim, acaba transformando a vida de todos que tentam descobrir o que há dentro dela. Cada pessoa, ao abri-la, descobre algo diferente em seu interior. Observe a fotografia a seguir e identifique a arca.



As atrizes Ramona Gayão e Manu Santiago em cena do espetáculo **O segredo da arca de Trancoso**, em Salvador (BA), em 2016.

Por dentro da arte

Nesta seção, oriente os estudantes a realizar uma pesquisa sobre o teatro infantojuvenil. Você perceberá que, nessa pesquisa, muitos elementos da linguagem teatral a serem trabalhados na Unidade poderão ser antecipados, como a visualidade no teatro e o uso das máscaras.

Para orientar a pesquisa, separe os estudantes em grupos de três ou quatro integrantes, tentando agrupá-los de modo a compensar diferentes habilidades e equalizar as disparidades da turma. A organização em grupo também facilita o seu trabalho no caso de turmas muito grandes.

Peça a eles que pesquisem na internet, usando um celular ou na sala de informática da escola, os tópicos a seguir:

- Origem do teatro infantojuvenil.
- Características do teatro infantojuvenil.
- Elementos do teatro infantojuvenil (roteiro, personagens, adereços, vestuários, recursos cênicos etc.).
- Exemplo de peça infantojuvenil (sinopse da peça).

Para apresentar a pesquisa, eles poderão escrever as respostas em tópicos em uma folha de papel avulsa. Após a entrega, organize uma roda de conversa e solicite que compartilhem a referência da peça que escolheram para a pesquisa. As reflexões dessa conversa podem ser convertidas em um registro no diário de bordo.

Essa é uma das primeiras propostas da Unidade. Você pode considerá-la um mapeamento ou uma avaliação diagnóstica do repertório dos estudantes e das habilidades de pesquisa. A partir da proposta, você pode redirecionar a aplicação dos conteúdos da Unidade de acordo com as suas percepções. Eles também podem ser avaliados por habilidade de organização em grupo, uso apropriado dos recursos de pesquisa, capacidade de síntese e contribuição nas conversas iniciais e finais da proposta.

Experimentações

Verifique com os estudantes se eles conhecem histórias que são transmitidas oralmente. Estimule-os a se lembrar de que as histórias podem ser passadas de pessoa a pessoa de forma oral e, assim, se modificar com o tempo. Exemplos que podem ser apresentados: um acontecimento familiar, transmitido de geração em geração; o jogo infantil de telefone sem fio; o compartilhamento de uma notícia inesperada etc.

Para o desenvolvimento da atividade, os estudantes devem estar dispostos em roda, sentados em suas cadeiras ou no chão.

Conte aos estudantes que, coletivamente, criarão uma narrativa que necessita da colaboração de todos. Indique que você iniciará a história e, então, baterá palmas uma vez. As palmas serão o código que indicará que quem está falando deve pausar, e a pessoa ao seu lado deve continuar a história no ponto onde foi pausada. Reserve um breve momento para que os estudantes tirem suas dúvidas. Se preferir, faça um pequeno ensaio com alguma história conhecida pela turma para exemplificar.

Assim como nos “contos de Trancoso”, essa atividade convida os estudantes a desenvolver uma narrativa original e coletiva, em que uma lógica linear de acontecimentos e fatos realistas não são os guias determinantes para a criação. É um momento de abertura para a criatividade, em que o desenvolvimento das capacidades imaginativa, inventiva e de criação em grupo está sendo incentivado. Também é um momento para exercer a prática da oralidade e da comunicação em grupo, elementos fundamentais das práticas teatrais.

Avaliação

Os estudantes poderão ser avaliados por interação com os colegas, desenvolvimento da proposta e reflexões escritas no diário de bordo.

Continua

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Para escrever a peça **O segredo da arca de Trancoso**, o dramaturgo e ator Luiz Felipe Botelho buscou referências em contos do autor português Gonçalo Fernandes Trancoso (c. 1520-1596). O texto a seguir traz mais informações a esse respeito:

“Ainda é comum se ouvir a expressão ‘histórias de Trancoso’, ao se fazer referência a narrativas orais envolvendo personagens sobrenaturais e situações em que a fantasia se mistura com a realidade. A expressão teve origem há quase quatrocentos anos, algum tempo depois de chegarem ao Brasil exemplares da obra literária do português Gonçalo Fernandes Trancoso. Em seus livros, existe uma série de contos fortemente influenciados pela literatura oral lusitana. De sabor eminentemente popular e evocando um cenário de lembranças lusitanas, os contos de Trancoso foram facilmente acolhidos pelos colonos abastados, chegando em seguida, na forma oral, aos que não podiam comprar os caríssimos livros. Difundidos e recontados no boca a boca das conversas noturnas após o café e antes do sono, misturavam-se com outras narrativas e modos de ver e pensar o mundo. Não tardou, e a expressão ‘contos de Trancoso’ passou a designar quaisquer contos nos quais se transcendiam os limites do possível. [...]”

BOTELHO, Luiz Felipe. **O segredo da arca de Trancoso**. Prefácio. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 7-8.

Influenciado pelas histórias que são passadas de “boca a boca”, que tal criar com a turma seu próprio conto de Trancoso? Lembre-se de que as características principais desse tipo de história são: o envolvimento de personagens sobrenaturais, situações fantásticas que se misturam com a realidade, temas retirados do cotidiano coletivo e modos de ver e pensar o mundo.

Procedimentos

- a) Forme com a turma uma grande roda.
- b) O professor iniciará o jogo com a seguinte frase: “Era uma vez...” e baterá uma palma.
- c) Em seguida, o estudante que estiver ao lado do professor continua a frase iniciando a criação de uma história.
- d) Quando o professor achar apropriado, dará uma palma. O estudante que estiver contando a história deve pausá-la imediatamente, a fim de que o colega ao seu lado dê continuidade a ela do ponto em que parou.

- e) Quando toda a turma tiver participado da atividade, o professor dirá “Fim da história”.

Deixe a sua imaginação guiar a atividade. Não é necessário que a história tenha “pé e cabeça”, mas sim que todos possam contribuir para a criação e que, assim como nos “contos de Trancoso”, ela possa “transcender os limites do possível”!

Avaliação

- a) Como você se sentiu ao ouvir as histórias criadas pelos colegas?
- b) Como se sentiu ao criar uma parte da história?
- c) Houve partes engraçadas, tristes ou curiosas na história?
- d) Houve momentos em que a história parou? O que a turma fez para retomá-la?

Registre a história criada e suas reflexões sobre a atividade em seu diário de bordo.

42

Continuação

Lembre-se de que essa é uma primeira experimentação com jogos teatrais. É muito importante que eles compreendam o seu papel como professor na orientação, bem como a concentração e o comprometimento deles para o bom andamento da proposta.

Desdobramentos

Caso considere oportuno, é possível realizar alguns desdobramentos com base na atividade realizada, como:

- A história pode ser rememorada pelos estudantes, logo após finalizarem a criação.
- Pode-se contar a história do final para o começo.
- Podem ser identificadas as personagens que surgiram nas histórias, e estas serem experimentadas em improvisações com a criação de figurino, adereço e pequenos trechos de textos.
- A história criada pode ser registrada, dividida em partes e grupos de estudantes podem ser conduzidos à improvisação cênica de cada parte.

OS ELEMENTOS DA LINGUAGEM TEATRAL

Nas primeiras páginas desta Unidade, você viu imagens de cenas de espetáculos de teatro desenvolvidos pelo Vilavox e descobriu que uma das características desse grupo é a utilização da música em suas apresentações. Além da música, o teatro pode reunir outros elementos, como as artes visuais, a poesia e a dança.

OS ELEMENTOS VISUAIS

Observe a fotografia desta página e note as cores, os recortes e os diferentes tipos de tecido usados na confecção do figurino que as atrizes estão utilizando. Observe também o material com o qual foram produzidas as máscaras usadas por elas. Esses e tantos outros **elementos visuais** são fundamentais nas montagens teatrais, pois ajudam na composição das personagens e dos cenários e são essenciais para contar a história, oferecendo informações e sensações ao espectador.



As atrizes Manu Santiago (à esquerda) e Ramona Gayão (em pé) encenam o espetáculo **O segredo da arca de Trancoso**, em Salvador (BA), em 2012.

OS SONS

Outro elemento essencial à linguagem teatral é o **conjunto de sons** produzidos em cena, como a voz dos atores quando falam ou cantam, as músicas que fazem parte da proposta do espetáculo e, também, os ruídos de algumas cenas, como aqueles produzidos por objetos e acessórios utilizados pelos atores.

Você sabia que até mesmo o som do atrito dos pés dos atores com o palco ou com o chão faz parte da sonoridade de uma cena? Ouça o áudio “Leitura dramática de um trecho da peça **O segredo da arca de Trancoso**” e tente identificar os sons que a compõem. Depois, comente com os colegas.



O segredo da arca de Trancoso

43

Contextualização

Nesta Coleção, abordamos o teatro como **linguagem**, destacando os diferentes elementos que o compõem. Para além do texto, o teatro se constitui de diferentes corpos, sonoridades (palavras, sons e músicas) e múltiplos elementos que compõem tudo aquilo que é visível em cena (figurinos, cenários, organização do espaço, iluminação e projeção de imagens e vídeos).

Os elementos visuais

Forneça mais informações aos estudantes sobre o figurino. Explique a eles que o figurino não apenas “veste” o ator, mas é uma parte do contexto da encenação (por exemplo, a época em que transcorre a história da peça) e das características da personagem que o ator interpreta (personalidade, condição social). Comente com eles que, na peça **O segredo da arca de Trancoso**, o figurinista Agamenon de Abreu,

Continua

Continuação

profissional responsável pelo vestuário dos atores, confeccionou as vestimentas com tecidos extraídos de sombrinhas usadas, doadas ao grupo. Ao fazer essa escolha, considerou-se as ideias da reutilização de material e da preservação do meio ambiente.

Comente com os estudantes que, em alguns espetáculos, pode-se optar por uma estética visual que não valorize a utilização de recursos (como as máscaras) e adereços (os figurinos coloridos e singulares), como os da peça **O segredo da arca de Trancoso**. Se julgar oportuno, peça-lhes que observem os figurinos dos espetáculos mostrados nas imagens das páginas anteriores e que estabeleçam uma comparação entre eles. Anote na lousa as hipóteses dos estudantes e, depois, converse com eles sobre elas. Chame a atenção deles para o distinto uso das cores e das texturas. Explique que a utilização dos elementos visuais varia de acordo com a proposta artística do grupo para cada um dos espetáculos.

Os sons

Na audição de “Leitura dramática de um trecho da peça **O segredo da arca de Trancoso**”, oriente os estudantes a fazer silêncio e atentar aos sons do trecho. Sugira que, durante a audição, eles anotem no diário de bordo os sons identificados e que, ao final, compartilhem as anotações. Os diferentes sons do trecho são o diálogo entre duas atrizes (que interpretam Matilde e Botilde), sons de floresta e a canção “Tema da cegueira” (composta pelo grupo Vilavox). Pergunte se identificam o som dos instrumentos utilizados nessa música.

Depois, comente que, nessa canção, os atores cantam e tocam instrumentos musicais, como pandeiro e violão.

O espaço

Estimule os estudantes a observar as diferenças entre os dois tipos de palco onde se encontram os artistas. Que elementos físicos (dimensão espacial, perspectivas, diferenças de níveis entre palco e plateia, aspectos acústicos próprios de cada espaço) e elementos expressivos (iluminação natural ou por refletores, cenografia construída ou paisagem natural, interferências visuais ou espaço em penumbra) constituem cada um deles. Peça-lhes que identifiquem as semelhanças e as diferenças entre ambos e percebam como esses elementos podem influenciar o modo como os artistas em cena falam e se expressam.

O corpo

O grupo Imbuuçã foi formado em 1977, em Aracaju (SE). O nome desse grupo é uma homenagem ao artista popular Mané Imbuuçã (?-1978). O grupo surgiu depois da realização de uma oficina de teatro de rua ministrada pelo ator Benvenuto Siqueira; assim, o teatro de rua faz parte do grupo desde sua origem. Ao longo de sua trajetória, o grupo montou mais de trinta peças e já se apresentou em vários países, como Portugal, Equador, México e Cuba.

Foco na linguagem

1. Os estudantes podem destacar figurinos, maquiagens, bonecos, luzes, máscaras ou quaisquer outros elementos. Aproveite para mapear o repertório imagético deles em relação à linguagem teatral. Eles poderão emprestar informações do repertório de desenhos animados, jogos de *videogame*, filmes, novelas, seriados etc.

2. Na peça **O segredo da arca de Trancoso**, ao fundo da imagem, parece haver uma cidade, cheia de prédios, com um lago. De acordo com a legenda, é possível identificar que a peça foi realizada na cidade de São Paulo.

Continua

O ESPAÇO

Quando falamos em espaço, estamos nos referindo ao lugar em que o espetáculo acontece e a tudo que há nele, como os objetos, a cenografia, a iluminação e mesmo o corpo dos atores e das atrizes. Uma peça de teatro pode acontecer em um palco elevado ou com os atores diretamente no chão, pode ocorrer em uma sala fechada com divisão clara entre o palco e a plateia ou, até mesmo, em um espaço aberto, como na rua, onde o grupo Vilavox, por exemplo, apresenta seus espetáculos.



ALESSANDRA NOVAIS/GRUPO VILAVOX

Apresentação do espetáculo **O segredo da arca de Trancoso**, realizada pelo grupo Vilavox, em São Paulo (SP), em 2013. Observe o espaço em que os atores atuam nessa cena.



DANILIO CANGUCU/GRUPO VILAVOX

Cena do espetáculo **Canteiros de Rosa**, do grupo Vilavox, no Teatro Vila Velha, Salvador (BA), 2007.

O CORPO

Os corpos dos atores e das atrizes também integram os elementos da linguagem teatral. A expressividade do corpo do artista no espaço, através de gestos, deslocamentos, palavras ou sonoridades vocais, comunica aos espectadores a poesia, as ideias e as intenções de um espetáculo de teatro.

Da esquerda para a direita, os atores Rita Maia, Luciano Lima (ao fundo), Kessia Maratá, Talita Calixto e Rosi Moura em cena do espetáculo **O mundo tá virado...**, do grupo Imbuuçã, em Porto Alegre (RS), em 2009.



ALEXANDRE LEHMANN/HOLZHEY

Faça no diário de bordo.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Quais outros elementos visuais você imagina que podem aparecer em uma peça teatral?
2. Em que espaço a peça **O segredo da arca de Trancoso** acontece? E o espetáculo **Canteiros de Rosa**?
3. Quais gestos você identifica na imagem do espetáculo **O mundo tá virado...**?

44

Continuação

No espetáculo **Canteiros de Rosa**, a encenação acontece em um lugar fechado, com público em volta do palco. Pode ser um teatro, galpão ou lugar semelhante.

3. Os estudantes podem representar os movimentos com o corpo, caso tenham dificuldade de descrevê-los.

O TEATRO DE RUA

As encenações que acontecem em locais fora de construções convencionais (como um teatro, por exemplo) são chamadas de teatro de rua e são realizadas em espaços abertos, como ruas, praças e mercados. Encenações teatrais em espaços abertos acontecem desde os tempos mais antigos e, na atualidade, um número cada vez maior de grupos teatrais tem se dedicado ao teatro de rua.

SER TÃO TEATRO

O Ser Tão Teatro é um grupo teatral de João Pessoa (PB) que também incorpora a seu trabalho o teatro de rua. Formado em 2007, esse grupo se dedica ao desenvolvimento de projetos que procuram promover a aproximação com o público, utilizando uma linguagem que dialoga com as manifestações populares.

O espetáculo **Flor de macambira**, retratado nas fotografias desta página e da página seguinte, é um desses projetos. Essa montagem conta a história de uma jovem que, em meio a muitas aventuras, tenta recuperar seu amor. **Flor de macambira** reúne elementos do circo (como pernas de pau) e das tradicionais festas do boi do Nordeste (o bumba meu boi, por exemplo), e foi apresentado em ruas e praças de diversas cidades brasileiras.



Os atores Isadora Feitosa (agachada), Rafael Guedes (com a tocha), Cida Costa (na carroça), Gladson Galego e Thardelly Lima (pernas de pau), Polly Barros (em pé, no centro) em cena do espetáculo **Flor de macambira**, em Amarante (MA), em 2013.



Integrantes do grupo Ser Tão Teatro apresentam o espetáculo **Flor de macambira**, em Amarante (MA), em 2013.

Contextualização

Auxilie os estudantes na leitura das imagens. Peça-lhes que identifiquem os elementos cênicos que fazem referência às práticas circenses. Solicite a eles também que descrevam o espaço em que se realiza o espetáculo. Após ouvir as diferentes opiniões, comente com os estudantes que, mesmo acontecendo na rua, o espetáculo carrega consigo uma grande estrutura de cenários e iluminação e que o público fica acomodado em cadeiras.

Há ainda um pequeno tablado, que funciona como palco. Pergunte a eles se percebem relações entre o espaço construído para esse espetáculo e um teatro convencional. Espere-se que comentem que há, sim, uma proximidade entre os dois espaços, uma vez que há uma relação de palco e plateia frontal e, também, um tablado como palco. Explique que, nesse caso, a opção por realizar esse espetáculo na rua envolve a escolha por determinada estética, em que a gestualidade é ampla e a comunicação com o público é mais direta. Trata-se de características próprias do teatro de rua, que decorrem do fato de o espetáculo ser realizado em um espaço público aberto.

Solicite aos estudantes que observem atentamente as fotografias destas páginas. Nessas imagens, as posturas dos atores revelam gestos amplos e expressivos. Destaque que essa forma de atuação é muito presente em espetáculos de teatro de rua.

Se considerar oportuno, explique aos estudantes que macambira é uma planta nativa do Brasil, da família das bromeliáceas, típica do bioma Caatinga, característico da Região Nordeste.

Experimentações (p. 47)

A proposta tem duração de, aproximadamente, duas aulas. Antes de iniciar a atividade, leia e compreenda todas as etapas da experimentação cênica. Converse com os estudantes sobre a atividade que realizarão e sobre a necessidade da disponibilidade deles para que a pesquisa e a experiência cênica aconteçam. Tire dúvidas que possam surgir antes, observe possíveis bloqueios e contribua para que os estudantes estejam tranquilos para a atividade.

Este exercício cênico abarca diversos elementos apresentados ao longo da Unidade, bem como princípios de iniciação ao trabalho teatral: expressividade corporal, relação do corpo com o espaço, elementos visuais e criação coletiva.

Procedimentos (p. 47)

b) Cada integrante do grupo A escolhe um parceiro pertencente ao grupo B para que este o observe e faça anotações. Caso o grupo esteja em número ímpar, é possível que um estudante do grupo B observe dois colegas do grupo A ao mesmo tempo. É importante que os estudantes do espaço de observação tenham lápis ou caneta para anotação e o diário de bordo.

c) O espaço a ser utilizado pode ser a sala de aula, a quadra ou um espaço aberto da escola, dividido em duas áreas: área de cena (maior) e área de observação. A divisão do espaço pode ser demarcada com fita adesiva, por exemplo.

d) No início da encenação, é importante solicitar aos estudantes que não se comuniquem verbalmente com os colegas e busquem se concentrar no desenvolvimento de suas caminhadas. Assim, começam a se concentrar em si mesmos e no jogo cênico.

e) Utilize um código, como palmas, um apito ou uma palavra-chave, para estabelecer o comando de parar.

Continua

BRUNO VINELLI/GRUPO SER TÃO TEATRO



Os atores Rafael Guedes e Isadora Feitosa no espetáculo **Flor de macambira**, do grupo Ser Tão Teatro, em Pedreiras (MA), em 2013.

BRUNO VINELLI/GRUPO SER TÃO TEATRO



PARA ACESSAR

- **Flor de macambira**, Ser Tão Teatro. Disponível em: <http://www.sertaoteatro.com.br/flornonorte/>. Acesso em: 6 maio 2022.

Acesse o site Ser Tão Teatro e obtenha diversas informações sobre o espetáculo **Flor de macambira**, a história da peça e baixe fotografias e áudios de apresentações.

Os atores Gladson Galego, Thardelly Lima e Polly Barros (em pé) em cena do espetáculo **Flor de macambira**, em Amarante (MA), 2013.

46

Continuação

f) Dê um breve momento para que cada estudante escolha a sua parte do corpo e foque nela a sua atenção. Oriente-os a observar a parte do corpo escolhida e a buscar se concentrar nela.

g) Dê um breve tempo para que os estudantes caminhem livremente, mantendo a atenção na parte do corpo escolhida.

h) Enquanto os estudantes caminham, sugira que encontrem formas não cotidianas de caminhar, mantendo o foco na parte escolhida, como caminhar pelas bordas dos pés, caminhar com os joelhos grudados, caminhar com a cintura muito pesada, caminhar com os dois braços erguidos para o alto, caminhar com o pescoço mole. Observe se ocorrem mudanças nas formas de caminhar, sempre estimulando que encon-

Continua

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Siga as orientações do professor e as instruções a seguir para experienciar e perceber com o seu corpo as diversas possibilidades de expressão.

Procedimentos

- a) A turma deve ser dividida em dois grupos (A e B). O grupo A será composto dos estudantes que entrarão em cena; e o grupo B, dos estudantes que observarão e farão anotações.
- b) Cada integrante do grupo A deve escolher um integrante do grupo B para lhe observar e fazer anotações sobre a sua encenação.
- c) Uma área do espaço deve ser reservada para as encenações e a outra, para os observadores.
- d) Os integrantes do grupo A devem caminhar livremente pelo espaço de cena, como caminham no cotidiano, como se estivessem em uma rua tranquila, caminhassem em direção à escola, dentro de um parque ou mesmo dentro de um mercado etc.
- e) Esteja atento! Ao comando do professor, pare onde estiver.
- f) O professor, então, solicitará a cada um dos integrantes do grupo A que escolha uma parte de seu corpo para focar a atenção, como os pés, os joelhos, a cintura, a coluna, o pescoço, um dos braços, as mãos, o rosto, o topo da cabeça etc.
- g) Volte a caminhar por onde imaginou, mas com a atenção voltada para essa parte do corpo.
- h) Agora, encontre formas não cotidianas de caminhar, conforme as sugestões do professor, mantendo, ainda, o foco na parte escolhida.

- i) Ao comando do professor, finalize a pesquisa de movimentos.
- j) Os integrantes do grupo A devem compartilhar com sua dupla do grupo B as impressões sobre a experiência vivida. E o estudante que observou a cena deve indicar qual personagem ele imaginou que estava sendo encenado, onde estava e para onde estava caminhando, dentre outras percepções.
- k) Agora é a hora de os integrantes do grupo A e B compartilharem em uma grande roda a experiência de estar na área de cena e a de estar na área de observação. Compartilhem as dificuldades e as descobertas proporcionadas pelo exercício.
- l) É hora de inverter os papéis. Os integrantes do grupo B integrarão o espaço de cena; e os do grupo A, o espaço de observação.
- m) Anote as impressões e as sensações dessa experiência em seu diário de bordo!



Avaliação

- a) Como foi caminhar de forma não cotidiana?
- b) Como foi experimentar no corpo e no deslocamento no espaço tais sensações?
- c) Como foi observar o colega em ação?
- d) Como se sentiu realizando a ação?
- e) Como se sentiu observando a ação?
- f) Quais diferenças você sentiu entre estar agindo em cena e estar observando a cena?
- g) Foi possível imaginar personagens e situações observando o colega em ação?
- h) Quais elementos estudados ao longo da Unidade você acredita ter experienciado por meio desse exercício?

Avaliação

O diário de bordo, assim como a conversa após a realização do exercício, pode ser usado por você como uma **evidência de aprendizagem**. Você poderá fazer uma avaliação em processo, isto é, verificar se os estudantes têm compreendido algumas das noções fundamentais do teatro que esse exercício apresenta: o espaço de observação e da ação, o comando do professor, o movimento, o compartilhamento da experiência. Você deve avaliá-los pela cooperação com os colegas, pelo engajamento na realização da proposta e pela compreensão dos fundamentos da linguagem teatral trabalhados até aqui.

Desdobramentos

A atividade também pode ser desdobrada a partir das personagens criadas pelos integrantes do grupo B (observadores). Cada dupla pode expor sua criação, indo ao centro da roda e apresentando o modo como essa personagem caminha e quem ela é.

Continuação

trem formas não cotidianas e que aos poucos as novas caminhadas se estabeleçam no deslocamento do espaço. Deixe que a pesquisa de movimentos do grupo A e a observação pelo grupo B se estabeleçam no tempo. Atente aos estudantes que possam estar desconcentrados ou mesmo com vergonha de realizar a pesquisa. Use frases de estímulo, como: "Deixe a imaginação te guiar", "Respire se estiver nervoso", "Uma pequena pesquisa já é estar pesquisando" etc.

Objetivos

- Compreender, reconhecer e respeitar as concepções estéticas, presentes na história humana, das diferentes culturas e etnias.
- Compreender as origens do teatro e seu desenvolvimento em diferentes culturas.
- Reconhecer as máscaras como objetos artísticos e/ou sagrados.
- Conhecer elementos da cultura tradicional africana.
- Compreender a riqueza e a diversidade da produção de artes visuais africana.
- Compreender a importância das máscaras na cultura tradicional africana.
- Entender como a tradição influencia a produção de artistas africanos contemporâneos.
- Experienciar a criação de obras artísticas, individual e coletivamente.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR03), (EF69AR25), (EF69AR28), (EF69AR29), (EF69AR30), (EF69AR31), (EF69AR32), (EF69AR33) e (EF69AR34).

Contextualização

Ao abordar a origem do teatro e as manifestações teatrais de diferentes culturas, é importante desconstruir a ideia de que o teatro “nasceu” na Grécia. Assim, aproveite este momento para comentar com os estudantes que o teatro grego – que será abordado no próximo Tema – representa somente uma das origens do teatro ocidental. Essa abordagem favorece a problematização de narrativas eurocêntricas, que, em geral, são amplamente difundidas.

Se julgar oportuno, retome o Tema 2 da Unidade 1, que aborda a arte rupestre. Relembre os estudantes do caráter mágico que os seres humanos pré-históricos conferiam às pinturas e às incisões rupestres.

Se necessário, comente com os estudantes que o termo *primitivo* significa “o primeiro a existir”.



AS ORIGENS DO TEATRO

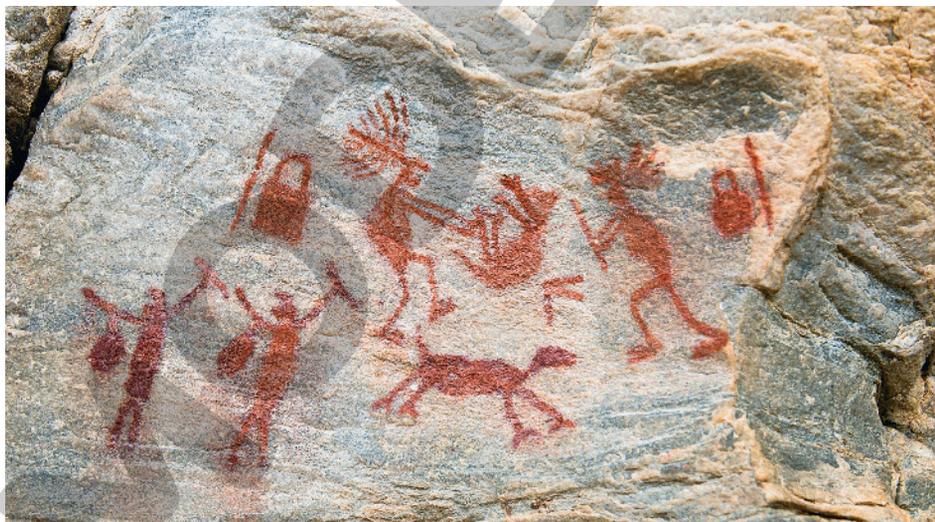
O TEATRO PRIMITIVO

Na Unidade anterior você aprendeu que, há milhares de anos, os seres humanos utilizavam as paredes de cavernas para desenhar, pintar e fazer incisões que revelavam seus modos de pensar e de entender o mundo ao seu redor, e de se relacionar com ele. Você também aprendeu que alguns desses registros rupestres eram feitos em rituais, como aqueles realizados para ter boa sorte nas caçadas ou para homenagear os mortos.

Os registros rupestres são uma das fontes que revelam que, em muitos desses rituais, nossos antepassados utilizavam máscaras e chocalhos e vestiam-se com trajes feitos de pele de animais. Nessas ocasiões também havia uma separação entre “atores” (aqueles que realizavam o ritual) e “espectadores” (os que assistiam), e um espaço específico era escolhido para realizá-lo. Esses rituais revelam o que alguns estudiosos chamam **teatro primitivo**.

É importante considerar que os rituais que, acredita-se, nossos ancestrais realizavam estão na origem não apenas das artes visuais e do teatro, mas também da dança e da música. Nas próximas Unidades você aprenderá mais sobre essa relação.

Observe a pintura rupestre a seguir. Note que as figuras humanas representadas na pedra usam adornos (nos braços e na cabeça) e, com base em suas posições, é possível concluir que elas parecem realizar uma dança ritual.



Estas pinturas rupestres têm cerca de 9 mil anos e foram encontradas no Sítio Arqueológico Xiquexique, em Carnaúba dos Dantas (RN). Fotografia de 2014.

O TEATRO EM DIFERENTES CULTURAS

THE ASAHI SHIMBUN/GETTY IMAGES



Ator e músicos do teatro *nô* encenam a montagem **Hagoromo** em uma apresentação ao ar livre, em Rikuzentakata, Japão, em 2013.

Ao longo da história, povos de diferentes culturas têm experimentado formas diversas de fazer teatro. No Japão, por exemplo, surgiram e se desenvolveram diversos estilos teatrais ao longo do tempo.

Entre as diferentes propostas do teatro japonês, está o **teatro *nô***, que surgiu no século XIV e é uma das mais tradicionais manifestações teatrais realizadas no Japão.

No teatro *nô*, apenas a personagem principal utiliza máscara, e as apresentações sempre contam com a presença de um grupo de homens que permanecem sentados ao fundo cantando e tocando instrumentos musicais.

Outra forma de fazer teatro, que pertence à cultura dos povos da Indonésia, é o **teatro *topeng***. Nessa forma teatral surgida no século XVII, as máscaras são um elemento fundamental. Para as pessoas desse local, a arte e a religião são muito próximas, e fazer arte significa entrar em contato com os deuses.

Esses são exemplos que têm características marcantes do teatro primitivo, em que o jogo de representação de personagens fazia parte de um ritual mágico.

Artista do tradicional teatro *topeng* em uma apresentação de rua realizada após uma cerimônia hindu, em Bali, Indonésia, em 2015.



DENIS MOSKINOV/SHUTTERSTOCK

Continuação

sempre presente no público ocidental. Antigamente, a plateia se surpreendia com a escolha que as companhias teatrais faziam de como contar as mesmas histórias, já conhecidas por todos. Explique aos estudantes que, em parte, isso ocorria pela relação entre teatro e religiosidade, que costumava ser muito forte na cultura oriental. Desse modo, as histórias estavam sempre relacionadas à mitologia/religião e eram conhecidas. O processo de globalização, no entanto, tem feito o teatro oriental se transformar pouco a pouco. Na Ópera de Pequim, por exemplo, um teatro muito tradicional da China, atores e diretores afirmam que grandes transformações ocorreram, uma vez que a maior parte do público na atualidade é de turistas ocidentais, e mudanças foram realizadas para que a Ópera sobrevivesse. Se julgar oportuno, trabalhe com a turma a consciência do impacto do tempo, da mídia, da modernização da educação e da globalização nas culturas tradicionais e ressalte que aquilo que se podia afirmar sobre elas há um século já não corresponde totalmente à realidade.

O teatro *topeng*

Comente com os estudantes que a palavra *topeng* significa “máscara” em português. Atualmente, duas versões do *topeng* são encenadas em Bali: uma mais tradicional, na qual um único ator veste todas as máscaras, interpretando sozinho todas as personagens; e outra, associada ao entretenimento, da qual participam três a cinco atores, que representam cada um deles uma única personagem. A primeira versão é realizada em templos, enquanto a segunda acontece em espaços como hotéis, em apresentações destinadas principalmente a turistas que visitam a ilha.

Comente com os estudantes a diferença cultural existente originalmente entre o teatro ocidental e o teatro oriental. Além das distinções estéticas e da disciplina rigorosa exigida na formação/preparação dos atores orientais, havia uma grande diferença na apreciação do público. Tradicionalmente, o público do teatro oriental não esperava ser surpreendido com o enredo das histórias, expectativa

Contextualização

Ao propor a questão destacada no texto, possibilite aos estudantes elaborar suas hipóteses livremente. É possível que eles mencionem festas populares, como o Carnaval, ou as festas à fantasia. Ao finalizar a abordagem da questão, dê continuidade à leitura do texto.

Converse com os estudantes sobre as referências de máscara que eles já têm. Você pode refletir sobre práticas culturais da sua região, como os festejos populares, em que as máscaras estão presentes. Oriente os estudantes a compartilhar referências que eles têm da cultura visual: filmes, seriados, desenhos animados, jogos de *videogame* etc. Eles devem identificar que a máscara, que é um recurso muito utilizado na linguagem teatral, está presente na vida social de outros modos também.

Sugestão de atividade

Leve uma máscara para a sala de aula e apresente-a aos estudantes. Pode ser uma máscara neutra feita de gesso, de alguma personagem que eles conheçam ou uma máscara usada no Carnaval. Você pode até mesmo levar um nariz de palhaço, pois esse objeto também é considerado uma máscara. Faça a máscara circular pela turma e incentive os estudantes a tocá-la e a experimentá-la. Mas cuide da utilização de procedimentos de higiene, tendo em vista a manipulação coletiva desse objeto. Esse contato físico com a máscara os mobilizará e despertará a atenção deles para os conteúdos que são abordados neste Tema.

A MÁSCARA E O SAGRADO

Observe, a seguir, detalhes de algumas fotografias reproduzidas no Tema 1. Nesses detalhes, os atores estão usando máscaras.

FOTOGRAFIAS: ALESSANDRA NORHAIS GRUPO VILAVOX



Atores do grupo Vilavox caracterizados como personagens da peça **O segredo da arca de Trancoso**. Fotografias de 2011 e 2012.

A máscara é um elemento das manifestações teatrais de diferentes culturas, como o teatro *nô* e o teatro *topeng*, que conhecemos na página anterior. A máscara também constituía o elemento central do teatro realizado pelos gregos na Antiguidade. Mas, além do teatro, você conhece outras situações em que as pessoas utilizam máscaras?

As máscaras fazem parte de celebrações e de festas que acontecem em todo o Brasil. Elas são elemento central, por exemplo, da **dança dos mascarados**, manifestação cultural tradicional do município de Poconé (MT). Essa dança é realizada na festa de São Benedito e de Nossa Senhora do Rosário, e é fruto do encontro de elementos das culturas indígenas, africanas e europeias.



MARCO ANTONIO SAMPULSAR/IMAGENS

Dança dos mascarados realizada na festa de São Benedito, em Poconé (MT), em 2016.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Que sensação cada uma das máscaras da página traz?
2. Você saberia reproduzir a expressão de uma das máscaras?
3. Com que material você faria uma máscara?

Faça no diário de bordo.

50

Foco na linguagem

1. Deixe que os estudantes interpretem livremente as imagens das máscaras, resgatando do seu imaginário estético e emocional as referências para interpretar as imagens.
2. Os estudantes devem se sentir à vontade para brincar com as próprias expressões faciais, fazendo caretas ou expressões que ajudem a representar sensações que eles relacionem com as máscaras da página.
3. Eles podem usar papel, papelão, tecido ou quaisquer outros materiais. Estimule-os a enunciar os procedimentos que seriam necessários para confeccionar as máscaras.

OS DIABLOS DANZANTES

Na Venezuela, as máscaras são o elemento fundamental de uma manifestação cultural denominada **diablos danzantes** (diabos dançantes), que surgiu no século XVIII. Ela reúne elementos do teatro, da dança e da música. Fruto do encontro das culturas espanhola, indígena e africana, essa manifestação tem caráter religioso e ocorre durante a celebração católica de *Corpus Christi*.

Durante essa manifestação, acontece uma grande procissão, em que um grupo de pessoas vestidas com roupas coloridas (sobretudo vermelhas), capas e máscaras, que representam a figura do diabo, percorre as ruas dançando e tocando chocalhos. A procissão se encerra diante de uma igreja, onde se realiza uma dança que simboliza o triunfo do bem sobre o mal.



Procissão dos *diablos danzantes*, em San Francisco de Yare, Venezuela. Fotografia de 2016.



Procissão dos *diablos danzantes* nas comemorações de *Corpus Christi*, em San Francisco de Yare, Venezuela. Fotografia de 2014.

Continuação

Comente que o uso de máscaras também faz parte de rituais realizados por povos indígenas de diferentes culturas. Os Ticuna – povo que vive no estado do Amazonas e em regiões da Colômbia e do Peru –, por exemplo, realizam um ritual em que utilizam máscaras e trajes cerimoniais. Chamado Ritual da Moça Nova (ou Festa da Moça Nova), esse ritual consiste em uma cerimônia de iniciação na vida adulta que ocorre quando a menina tem sua primeira menstruação. Esse ritual é muito importante para os Ticuna, porque eles consideram esse período da vida da moça muito perigoso, uma vez que as jovens podem ser influenciadas por maus espíritos. Se for possível, apresente aos estudantes um vídeo que mostra as máscaras e os trajes desse ritual, disponível no canal da Agência Fapesp, em: <https://www.youtube.com/watch?v=-lpgSZwYtyQ>. Acesso em: 26 maio 2022.

Realize a leitura das imagens com os estudantes. Peça-lhes que comentem as características das máscaras utilizadas. É possível que identifiquem o tamanho e o uso de diferentes cores como características das máscaras dos **diablos danzantes**. Destaque que, assim como nos espetáculos de teatro de rua, essa manifestação popular latino-americana lança mão de elementos coloridos e de grandes proporções para chamar a atenção do público.

Contextualização

Inicie uma conversa com os estudantes em que eles possam identificar, em suas realidades culturais, festejos e expressões populares em que observam o uso de máscaras. Instigue-os a pensar nas contribuições que as máscaras dão para essas expressões populares, como a ampliação da expressividade de quem veste a máscara; a ampliação expressiva no espaço do acontecimento festivo; a máscara como representação de elementos da natureza, sobrenaturais e/ou religiosos etc.

Se julgar oportuno, comente com os estudantes que o *Corpus Christi* é uma cerimônia de origem católica em que se celebram o corpo e o sangue de Jesus.

Contextualização

Comente com os estudantes que Mali e Burkina Faso são países localizados na África Subsaariana. Explique que o continente africano é dividido em duas grandes regiões: a África do Norte, localizada ao norte e constituída de países com forte influência islâmica, e a África Subsaariana, localizada ao sul do Deserto do Saara.

A África Subsaariana é uma região marcada pela exploração colonial no passado recente. A principal herança da colonização foi a divisão política arbitrária imposta pelos países europeus. Com essa divisão, etnias rivais foram obrigadas a compartilhar as mesmas fronteiras, enquanto grupos de mesma etnia foram separados. Em razão dessa política, ainda ocorrem diversos conflitos étnicos e religiosos no continente. Grande parte da população da África Subsaariana é assolada pela pobreza e pela fome. Nessa região, encontram-se os países que têm os piores índices de desenvolvimento humano do mundo e altos índices de fome crônica. O quadro de fome e pobreza está associado à prática, em larga escala, das monoculturas de exportação (*plantations*), introduzidas no século XIX pelos colonizadores. Com a prioridade dada a esse sistema agrícola, foi desprezada a produção de alimentos para o consumo local, e os camponeses nativos foram obrigados a se deslocar para as áreas menos produtivas. A prática de uma agricultura de subsistência, caracterizada pelo desmatamento e pelo uso inadequado dos solos, agrava esse quadro. Exceção à pobreza generalizada na África Subsaariana é a África do Sul, que se industrializou e se modernizou em virtude da grande quantidade de ouro, ferro e pedras preciosas que há em seu território e dos investimentos industriais britânicos no país. Se possível, proponha um trabalho interdisciplinar ao professor de Geografia, que poderá auxiliar os estudantes na ampliação desse assunto.

AS MÁSCARAS AFRICANAS

As máscaras são consideradas um dos elementos mais importantes da **cultura africana** tradicional, ou seja, do conjunto de tradições, costumes e saberes milenares transmitidos pelos integrantes desses povos de uma geração a outra.

A produção das máscaras africanas está relacionada com as crenças dos diferentes povos que as produzem. Assim como nos casos apresentados nas páginas anteriores, as máscaras africanas representam a relação desses povos com o sagrado. Um exemplo disso são as máscaras que integram danças realizadas pelos Dogon, povo que vive entre Mali e Burkina Faso. Observe a fotografia a seguir.

Apresentação de dança de integrantes do povo Dogon, em Mali. Fotografia de 2012.



ANTHONY PAPPONE/GETTY IMAGES

Reprodução proibida. Art. 184, do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

52

As máscaras dogon

Chame a atenção dos estudantes para as máscaras usadas pelos homens retratados. Comente com eles que o uso de máscaras remonta às grandes civilizações do passado. Os gregos, os romanos e os povos ameríndios, por exemplo, produziam máscaras, mas nenhum desses povos preservou tanto a tradição da confecção e do uso delas quanto alguns grupos africanos. Comente também que, em algumas culturas africanas, a máscara tem aspecto ritualístico e se relaciona com a invocação de poderes da natureza, representando, dessa maneira, o elo entre o mundo dos mortais e o sobrenatural. Para mais informações sobre o caráter sagrado das máscaras africanas e sobre o processo de produção de máscaras de madeira, leia o texto “As máscaras africanas”, nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

O povo Dogon usa máscaras em danças realizadas em diversas ocasiões, como rituais de iniciação e funerais. Essas danças são marcadas por saltos e batidas dos pés no chão feitos pelos dançarinos. Observe que, além das máscaras, os dançarinos utilizam vestimentas e adornos feitos de fibra vegetal tingida. As máscaras fazem parte de um **traje cerimonial**, como podemos ver nas fotografias desta página e da página anterior.



Apresentação de dança por integrantes do povo Dogon, em Mali. Fotografia de 2013.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Nessa proposta, você criará um traje cerimonial do futuro. Em um traje cerimonial, os materiais são selecionados com critérios específicos vinculados a determinada cultura. Os materiais escolhidos, muitas vezes, integram o meio ambiente, bem como podem estar ligados a significados rituais daquela cultura: as cores, o modo de trançar os fios, as partes do corpo que costumam estar à mostra ou vestidas, as dimensões, as texturas e, até mesmo, os elementos que geram sonoridades. Cada componente pode conter um significado, que representa, de forma estética, as tradições e os costumes de determinado povo. A partir dessa ideia e do que você observou nas máscaras e nos trajes apresentados até este momento, que tal imaginar e desenvolver um traje para um povo que pertencerá ao futuro? Imagine a cultura atual da qual você faz parte, só que daqui há 200 anos.

Procedimentos

- Quais elementos e materiais visuais você acha que caracterizariam essa cultura do futuro? Há elementos de tecnologia artificial? Que materiais representariam esse tipo de tecnologia? Há elementos de manufatura ou de artesanato? Quais materiais refletiriam esse tipo de tecnologia manual?

- Converse com os colegas e escreva suas ideias em seu diário de bordo.
- Pesquise materiais, selecione o que estiver disponível próximo a você e traga para a aula. Desenhe rascunhos de como imagina o traje. Use grameador, cola, pedaços de fios e tecidos e crie seu traje.
- Quando seu traje estiver pronto, vista-se e apresente aos colegas, revelando como imaginou o seu traje do futuro, quais elementos materiais serão utilizados nesse novo tempo e para que ocasião comunitária ele seria utilizado.

Avaliação

Observe as etapas de seu processo criativo: primeiras ideias, o rascunho do traje no papel, a confecção e a sua apresentação aos colegas. Escreva em seu diário de bordo suas percepções sobre o resultado a que você chegou. Indique os pontos em que se sente satisfeito e aqueles que gostaria de mudar, caso realizasse a atividade novamente, em outra oportunidade.

- Como foi escolher os elementos materiais para confeccionar seu traje?
- Quais descobertas você fez no processo de confecção do traje?
- Quais dificuldades encontrou no processo?

Procedimentos

- Organize os estudantes em grupos de quatro participantes e reúna as carteiras, de modo que possam compartilhar o material e se ajudar mutuamente no processo de criação.
- Peça-lhes que disponham o material trazido sobre as carteiras e observem juntos para imaginar as possibilidades.
- Com o material à vista, faça as perguntas indicadas nos procedimentos do livro. Esse cuidado é importante para que os estudantes possam elaborar as ideias a partir do próprio componente visual e expressivo do material.
- Peça-lhes que anotem as ideias no diário de bordo, partindo das questões do livro.
- Iniciem a confecção. Peça aos estudantes que se ajudem mutuamente, para tirar melhor proveito do tempo e do material.
- Ao final, delimite um espaço na sala de aula para a plateia e outro espaço para que cada estudante apresente seu traje e as ideias que pensou para ele. Cada estudante-jogador deve atravessar o espaço buscando compartilhar os movimentos investigados com base na roupa.

Avaliação

Essa atividade é um aquecimento para a atividade proposta ao final do Tema, mas também subsidia uma avaliação do que foi estudado e experienciado até o momento. Avalie a integração e a cooperação entre estudantes de diferentes perfis, a criatividade das propostas e o engajamento na realização da atividade.

53

Experimentações

Nesta seção, os estudantes criarão um traje futurista.

O objetivo da atividade é propor uma primeira experiência com o mascaramento corporal, por meio do traje. Antes de realizar a proposta, será preciso apresentá-la aos estudantes, justificando o passo a passo para solicitar a coleta de material, que pode ser de diferentes tamanhos e texturas, pois isso ampliará as possibilidades de criação do traje: garrafas e vasilhames de plástico, tecido, botões, linhas, lãs etc. e material de uso, como cola, grameador e tesouras de pontas arredondadas.

Por dentro da arte

Existem muitos elementos culturais de matriz africana presentes nas linguagens artísticas, seja porque, ao longo da modernidade, muitos artistas se inspiraram nos elementos visuais e simbólicos da arte africana para ampliar os limites da arte ocidental – como no caso de Pablo Picasso, que, por um período, se inspirou nas máscaras africanas para pintar e teorizar sobre a vanguarda artística Cubismo –, seja porque os povos africanos deram grandes contribuições estéticas, linguísticas, culturais e filosóficas no processo de colonização das Américas. A presença africana é um elemento central e estrutural da arte brasileira, ou seja, é muito importante não a associarmos ao passado de violações e exploração a que as pessoas afrodescendentes foram submetidas, mas sim à riqueza cultural que os povos africanos trouxeram para o Brasil.

Foco na linguagem

1. Auxilie os estudantes a ler as imagens. Espera-se que mencionem como semelhança o fato de as duas obras serem máscaras desenvolvidas com o mesmo material utilizado como base (galões de plástico). A diferença está na utilização de outros materiais: em **Wax Bandana**, Hazoumê utilizou tecido e, em **Godomey**, búzios e contas. Depois, observe as duas imagens novamente com eles, a fim de que percebam que a resposta é “não”, pois, na máscara **Wax Bandana**, Hazoumê utilizou a forma original do galão, enquanto em **Godomey**, ele “abriu” o galão, atribuindo-lhe novas formas.

Sugestão de atividade

Proponha aos estudantes uma pesquisa sobre artistas do Brasil que têm elementos estéticos e culturais de matriz africana em sua obra.

Você pode selecionar alguns elementos para apresentar a eles, como mapas,

Continua

Por dentro da arte

Materialidade e visualidade

Os artistas africanos têm diversificado cada vez mais as técnicas e os materiais que utilizam em suas criações visuais. Elementos da cultura tradicional, no entanto, continuam presentes em obras de muitos desses artistas. As máscaras influenciam, por exemplo, a produção de Romuald Hazoumê, artista nascido em Porto Novo, na República do Benim.

As obras de Hazoumê são expostas em museus e galerias do mundo todo. Além das máscaras, o artista produz pinturas, instalações e fotografias. Os galões de plástico usados para criar as máscaras (como **Wax Bandana** e **Godomey**, reproduzidas a seguir) são uma referência aos moradores da República do Benim, forçados a transportar gasolina contrabandeada para suprir suas necessidades do cotidiano. Hazouamê, então, realiza uma operação artística bem característica dos processos artísticos contemporâneos: a partir das tradições culturais das máscaras de sua cultura, ele observa na materialidade dos galões de gasolina a potencialidade para criar um diálogo entre esses dois universos. Suas obras, ao mesmo tempo que revelam alguma problemática local, ressignificam o material, transformando-o em um objeto artístico e expressivo, alçando-o ao mesmo patamar das máscaras tradicionais de sua cultura.



CHARLES FLACIDE TOSSOUANF

O artista Romuald Hazoumê, em Cotonou, República do Benim. Fotografia de 2014.

HAZOUË, ROMUALD/ARTIVIS BRASIL, 2022. FOTO: JONATHAN GREET - CORTESIA GALERIA OUTUBRO, LONDRES



HAZOUË, Romuald. **Wax Bandana**. 2009. Escultura de plástico e tecido, 27 x 12 x 27 cm. Galeria Outubro, Londres, Reino Unido.

HAZOUË, ROMUALD/ARTIVIS BRASIL, 2022. CORTESIA CAAC - COLEÇÃO FIGOZZI, GENEBRA



HAZOUË, Romuald. **Godomey**. 1995. Escultura de plástico, contas e búzios, 48 x 30 x 10 cm. Coleção de Arte Africana Contemporânea de Jean Pigozzi, Genebra, Suíça.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Em sua opinião, quais são as semelhanças e as diferenças entre as obras de Romuald Hazoumê reproduzidas nesta página? O artista realizou o mesmo processo para criar essas duas máscaras?

Faça no diário de bordo.

54

Continuação

imagens da arte e vídeos: enfatize referências subsaarianas, que têm uma relação mais direta com o processo de colonização e a cultura brasileira: **estatuária**, **arte têxtil**, **sankofas** (que é uma escrita visual por símbolos), **máscaras** etc.

Ao conversar sobre esse repertório, destaque a **estilização** (síntese visual em poucas linhas), a **padronização das formas** (às vezes geométricas, como no caso dos tecidos) e a **relação com as filosofias e crenças (cosmologias) africanas** presentes nessas diferentes manifestações culturais.

Sugestões de artistas para a pesquisa: Abdias do Nascimento, Ayrson Heráclito, Criola, Emanuel Araújo, Heitor dos Prazeres, Inaycira Falcão, Marepe, Moisés Patrício, Mônica Ventura, Rosana Paulino, Rubens Valentim, Sonia Gomes, entre outros.

Organize os grupos e peça a cada um que escolha um artista e pesquise suas obras na internet. Eles deverão selecionar uma única obra e apresentar para a turma quem é o artista e qual é a obra escolhida.

Continua

Artista e obra

Calixte Dakpogan

Este é outro artista africano que tem como referência as máscaras em seus trabalhos artísticos. Calixte Dakpogan nasceu na República do Benim, em Pacahu. Dakpogan utiliza destroços e peças de carro, como fragmentos de lataria, de pneus e de faróis, para realizar seus trabalhos. Com materiais descartados, o artista cria máscaras e figuras **antropomórficas**.

O artista vem de uma família de ferreiros e vive em Goukomé, um bairro da cidade de Porto Novo, República do Benim. A palavra *goukomé* significa “bairro de Ogum”, divindade africana cultuada no candomblé como o deus do ferro.

O candomblé é uma manifestação religiosa afro-brasileira e passou a ser praticado no Brasil com a chegada dos africanos escravizados.

Antropomórfico: em que a forma aparente lembra a de um ser humano.



CORTESIA MAGNIN-A GALLERY, PARIS

DAKPOGAN, Calixte. **Iya lodé**. 2011. Escultura com cobre, vidro, ferro e pavió, 56 × 52 × 20 cm. Galeria Magnin-A, Paris, França.



CORTESIA MAGNIN-A GALLERY, PARIS

O artista Calixte Dakpogan em Porto Novo, República do Benim. Fotografia de 2011.



CORTESIA MAGNIN-A GALLERY, PARIS

DAKPOGAN, Calixte. **Fotógrafo**. 2011. Escultura com plástico, cobre, vidro e ferro, 49 × 33 × 15 cm. Galeria Magnin-A, Paris, França.

Arte e muito mais

Os orixás

Os **orixás** são divindades ancestrais muito importantes na mitologia do candomblé e estão relacionados aos elementos da natureza, como as plantas, os rios, os mares, as fontes, os animais e o ar. De acordo com as crenças do candomblé, os orixás orientam os seres humanos a viver em harmonia com a natureza e com as pessoas. Eles se manifestam no corpo dos filhos de santo, que, por meio de movimentos corporais, “contam” suas histórias. Entre os principais orixás cultuados no Brasil, estão Oxalá (responsável pela criação dos seres humanos), Xangô (divindade dos raios, trovões e relâmpagos), Ogum (divindade do ferro e das guerras), Iemanjá (divindade das águas salgadas) e Oxum (divindade das águas doces).



RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS

Estátua de Iemanjá na Praia dos Artistas, Natal (RN). Fotografia de 2014.

Continuação

Na apresentação, eles devem responder à pergunta: quais são as relações entre a obra e a conversa prévia sobre a arte africana? Oriente-os a utilizar o diário de bordo para registrar a atividade.

Ao final, converse com a turma sobre as respostas, encontrando os pontos de convergência e divergência em relação à conversa prévia. Atenção para o risco de que estereótipos e preconceitos sejam propagados em sala de aula. É muito importante que estudantes racializados negros se sintam seguros e não sejam expostos a nenhuma forma de racismo.

Os estudantes podem ser avaliados pela colaboração com o grupo durante a pesquisa, pela qualidade da apresentação e das relações construídas com o conteúdo e pelo respeito e pelas contribuições ao diálogo ao longo da proposta.

Arte e muito mais

Se considerar oportuno, explique aos estudantes que o termo português *candomblé* tem origem nas línguas africanas quimbundo – *ka'nome* (candombe, dança com atabaque) – e ioruba – *ilé* (que significa “casa”).

Se possível, apresente aos estudantes as informações sobre a formação do candomblé contidas no texto “As religiões africanas no Brasil escravista” nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

Ao abordar o candomblé, comente com os estudantes o **sincretismo religioso** (mistura de diferentes valores e elementos religiosos) observado no Brasil. Explique que essa fusão de elementos de diferentes culturas foi fundamental para a manutenção e a disseminação no Brasil de religiões de origem africana, mesmo com a proibição de praticá-las imposta pelos colonizadores portugueses.

Comente que, durante o período colonial, como eram obrigados a seguir a religião católica, os africanos escravizados incorporavam os rituais e as práticas das religiões africanas ao catolicismo. Dessa maneira, passaram a cultuar seus orixás como santos católicos; por exemplo, Iansã era representada por Santa Bárbara, e Ogum, por São Jorge.

Conclua informando que o sincretismo religioso está presente até hoje na cultura brasileira.

Festas, cerimônias e muitas outras manifestações culturais indicam a presença marcante das religiões afro-brasileiras.

Se desejar, você pode conduzir uma conversa com os estudantes baseada nos **Temas contemporâneos transversais Educação em direitos humanos e Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**. Esse pode ser um bom ponto de partida para promover uma discussão sobre preconceito religioso e *bullying* contra estudantes que têm diferentes crenças religiosas.

Experimentações

Previamente, organize o espaço no qual os estudantes realizarão a atividade, assim como o tempo para a conclusão da confecção das máscaras. Se for o caso, peça a eles que iniciem as primeiras etapas da atividade em casa e a concluam em sala de aula ou comecem na sala de aula e terminem em casa. O fundamental é que você organize o momento em que cada um poderá mostrar sua máscara e ver o que os colegas criaram (por exemplo, em grupos de quatro ou cinco estudantes). Ao observar as máscaras dos colegas, eles podem nomeá-las. Por fim, quando mostrarem as máscaras, peça-lhes que digam se elas se parecem com alguma personagem que eles conhecem e se lembram daquelas que foram apresentadas ao longo desta Unidade.

1ª etapa: O foco dos itens **i** e **j** é mostrar as alterações que a máscara pode produzir em todo o corpo. No deslocamento pela sala, questione os estudantes: a máscara altera seu modo de andar? Altera o movimento e o tamanho do seu passo? A máscara promove alguma alteração em seu eixo corporal? Você tem vontade de emitir algum som ao caminhar?

Verifique se os estudantes estão de fato experienciando outros modos de andar e de agir e se tais alterações vêm da sensação que a máscara proporciona a eles. Dê retornos individuais enquanto todos experimentam a máscara para que saibam quando o deslocamento está de acordo com a expressão do objeto cênico criado por eles.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

1ª etapa

- Nesta proposta, você criará uma máscara. Siga os procedimentos descritos a seguir e as orientações do professor.

Material

- Tiras de papel-cartão
- Caneta hidrocor
- Tiras de jornal
- Cola líquida
- Tesoura com pontas arredondadas
- Água
- Guache colorido
- Pincel
- Grampeador
- Elástico
- Fita adesiva
- Objetos diversos para a caracterização

Procedimentos



- a) Para o molde, contorne o rosto com uma tira de papel-cartão. Tire-a da cabeça e grampeie as duas pontas.



- b) Grampeie outras tiras de papel-cartão na primeira tira.



- c) Grampeie mais tiras para que a estrutura fique firme. Depois, cubra os grampos com fita adesiva.



- d) Mergulhe as tiras de jornal em cola branca diluída em água. Cole sobre as tiras de papel-cartão as tiras de jornal. Faça três camadas, para que a máscara fique firme.



- e) Espere secar e desenhe os buracos dos olhos, do nariz e da boca. Antes de recortá-los, coloque a máscara no rosto para ajustar as marcações que você fez.

Fotografias de estudante criando uma máscara. São Paulo, 2014.

56

- f) Em seguida, recorte as áreas que você marcou. Pinte a máscara com guache.



- g) Grampeie o elástico para que você possa ajustá-la a seu rosto. Com fita adesiva, cubra os grampos.



- h) Enfeite sua máscara utilizando diferentes materiais: tinta, botões, papel colorido, barbantes, folhas de árvore etc. Agora, retome as imagens das máscaras que você conheceu nas páginas anteriores.



- i) Vista sua máscara e apresente-a aos demais colegas de turma. Aprecie as máscaras confeccionadas por eles.



Estudantes experimentando uma máscara. São Paulo, 2014.

- j) Agora você já tem a sua máscara, então pode brincar um pouco com ela. Seguindo as instruções do professor, vista sua máscara e desloque-se livremente pela sala.

2ª etapa

- a) Com a orientação do professor, reúna-se com quatro colegas. Cada um deve usar a máscara que fez. Um primeiro estudante deve entrar no espaço delimitado por um retângulo, posicionar-se em um ponto escolhido e fazer movimentos e sons para criar uma ação cênica. Vocês não devem utilizar falas nem apresentar uma história previamente criada. Enquanto o primeiro estudante se apresenta, o segundo entra no espaço e participa da ação proposta pelo primeiro. Os demais jogadores do grupo, um de cada vez, entrarão no espaço e proporão a continuidade ou a mudança da ação que se desenrola.
- b) Enquanto cada grupo se apresenta, os demais estudantes devem observar atentamente as ações de cada integrante do grupo.
- c) O jogo continua até que todos os grupos tenham se apresentado.

Avaliação

- a) Em roda, conversem sobre as impressões da atividade realizada. Identifiquem quais foram as dificuldades encontradas tanto na confecção das máscaras quanto na ação com elas no jogo cênico. Busquem compartilhar também quais descobertas expressivas realizaram ao longo de toda a atividade.
- b) Em seu diário de bordo, registre ao seu modo a sua trajetória desde a confecção das máscaras, a primeira experimentação no espaço vestindo a máscara, até a realização do jogo cênico com os colegas.
- c) Retome suas anotações sobre o jogo proposto ao final do Tema 1 e responda: que semelhanças e diferenças você percebeu entre aquela e esta experiência? A máscara alterou a maneira como seu corpo ocupou o espaço?

57

Continuação

c) Ao final das improvisações, converse com os estudantes sobre o que eles perceberam ao observar os demais grupos jogando. É possível realizar uma avaliação discutindo o jogo de cada grupo separadamente. Nesse caso, o ideal é que os grupos não comentem o próprio jogo, mas o jogo dos outros grupos. Assim, os estudantes vão compreendendo o papel da plateia na atribuição de significado às ações cênicas e quanto se pode aprender assistindo aos outros. Aos poucos, eles vão perceber que esse aprendizado dependerá do nível de entrega ao jogo do outro e de quanto eles se abrem para observar as soluções encontradas pelos outros jogadores.

Avaliação

Após a realização da atividade, é esperado que os estudantes percebam que a utilização da máscara mudou a maneira como eles se relacionaram com o espaço. Eles podem ser avaliados pelo engajamento para realizar a atividade, pela interação e cooperação com os colegas e pela criatividade aplicada à elaboração e à confecção da máscara.

2ª etapa: Oriente esta etapa do jogo de modo que ela não se estenda muito.

a) Com os estudantes, use fita adesiva para delimitar o espaço “cênico” no chão da sala. Neste momento, o importante é que o grupo entenda que esse é um jogo de improvisação, ou seja, não haverá uma combinação prévia. O foco dessa ação é a construção de uma situação de jogo (que não precisa consistir em uma história) em que cada jogador que entra em cena deverá reagir aos estímulos do outro.

b) Você pode dar instruções aos estudantes que estão vendo, fazendo as seguintes perguntas: Como se estabelece o encontro entre os jogadores? O que o segundo jogador propôs com a sua chegada? E os demais jogadores, como estão contribuindo para o desenvolvimento do jogo já iniciado? É importante que você controle o tempo e convide os estudantes a encerrar o jogo assim que o encontro estiver suficientemente apresentado.

Continua

Objetivos

- Compreender as origens do teatro na Grécia antiga.
- Conhecer e explorar os gêneros teatrais tragédia e comédia.
- Entender a função das máscaras no teatro grego antigo.
- Reconhecer o dramaturgo como o autor de peças de teatro.
- Experienciar a criação de obras artísticas coletivamente.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocritica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR24), (EF69AR25), (EF69AR27), (EF69AR28), (EF69AR29), (EF69AR30) e (EF69AR34).



O TEATRO NA GRÉCIA ANTIGA

O “BERÇO” DO TEATRO

Você aprendeu nas páginas anteriores que o teatro nos acompanha desde a origem da humanidade e que as experiências teatrais variam de acordo com a cultura de cada povo. Mas você, provavelmente, já deve ter ouvido falar que a Grécia antiga é o “berço” do teatro. Isso porque se acredita que as encenações teatrais, como as conhecemos hoje, tenham se originado na Grécia, por volta do século VI a.C., nas festas para homenagear o deus Dion.

Nessas festas, todos dançavam e cantavam, formando um **coro**. A palavra *coro* tem origem no termo grego *choros*, que significa “roda” ou “canto em conjunto”. Na Grécia antiga, o canto coletivo fazia parte dos rituais religiosos e, muitas vezes, era acompanhado de danças e de declamações poéticas. Nos coros, havia um cantor principal: o **corifeu**.

Acredita-se que, em uma dessas festas, um corifeu chamado Téspis tenha interrompido a celebração e declarado: “Eu sou Dionísio!”, passando a representar o papel do deus. A partir de então, Téspis saiu pela Grécia em uma carroça interpretando as personagens que criava. Observe a seguir como o artista austriaco Gustav Klimt (1862-1918) retratou Téspis em uma de suas obras.



KLIMT, Gustav. **O carro de Téspis**. 1888. Óleo sobre parede, 2,8 x 4 m. Teatro Burg, Viena, Áustria.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Nesta atividade, você e os colegas participarão de um jogo em que um estudante será o corifeu e os demais participantes serão o coro. O estudante escolhido para ser o corifeu cantará um pequeno trecho de uma música, e o coro deverá repetir. Você terá a oportunidade de compor um coro de diferentes corifeus. Para isso, siga os passos.

Procedimentos

- a) Com as orientações do professor, você e os colegas formarão grupos de até dez estudantes. Um dos grupos deve se posicionar em um canto da sala, enquanto o outro se posicionará no canto oposto.
- b) Agora, cada um dos grupos escolherá um colega para ser o corifeu. Os demais participarão do coro. Os outros grupos assistirão à apresentação desses dois grupos.
- c) O corifeu de um desses dois grupos deve realizar um movimento que será repetido pelo coro. Na sequência, o outro grupo realizará essa mesma dinâmica. A cada vez, dois grupos se apresentarão, de modo que os demais colegas assistam à apresentação deles.
- d) Agora o corifeu de um dos grupos deve propor uma reverência (a reverência é o modo de cumprimentar o outro grupo). O coro repetirá essa reverência proposta pelo corifeu. O segundo corifeu então responderá, apresentando sua reverência, e seu coro também repete seu movimento.
- e) O primeiro corifeu se deslocará até a metade do caminho que o separa do outro coro e será seguido pelos integrantes de seu coro. O corifeu do segundo grupo também se aproxima do primeiro corifeu, e seu coro realiza o mesmo movimento.
- f) O corifeu de um dos grupos cria um grito de guerra, acompanhado de uma movimentação relacionada à sonoridade proposta por ele; seu coro repete o grito de guerra e a movimentação. O segundo corifeu responde, por sua vez, com seu grito de guerra, e seu coro repete.
- g) Todos os jogadores voltam à posição inicial assumida pelos grupos, nos cantos da sala de aula. Assim que todos os integrantes do grupo tiverem passado pela função de corifeu em seus respectivos grupos, os demais grupos entram em cena, e os primeiros assumem a função de espectadores.
- h) Agora forme um círculo com a turma. Converse com o professor e os colegas sobre como foi a experiência de realizar as atividades.

Avaliação

Registre em seu diário de bordo suas sensações ao realizar a atividade.

- a) As regras dos jogos eram claras para você?
- b) Todos conseguiram se manter atentos durante a execução dos jogos?
- c) Qual foi a diferença entre estar na posição do corifeu e na posição do coro?

59

Continuação

Destaque que, posteriormente, o foco é vivenciar a experiência do coro com diversos corifeus. Oriente a organização dos grupos e o posicionamento dos dois grupos nos cantos opostos da sala de aula. Observe se, a cada vez, dois grupos se apresentam, de modo que os demais estudantes assistam à apresentação desses dois grupos.

Proponha um revezamento dos grupos. Durante a realização da atividade, caso os estudantes tenham dúvidas, explique como realizar a reverência e que gestos usar. Organize os estudantes no deslocamento dos grupos. A ideia é que o “grito de guerra” não seja apenas uma proposição sonora, mas também uma movimentação corporal. Incentive a expressão do corpo e da voz como um movimento que surge de um único impulso. Ao longo da execução desse jogo, dê as seguintes instruções aos jogadores: o corifeu deve propor gestos simples, compondo de modo claro os movimentos e sons; observe se a reverência e o grito de guerra têm início, meio e fim, de modo que o jogador possa repetir o movimento e os sons produzidos por ele; o coro, por sua vez, deve reproduzir com precisão o movimento e o som propostos pelo corifeu. Comente com os estudantes que a reverência de um corifeu pode servir de estímulo para a composição da reverência do outro corifeu, considerando que um corifeu responde ou reage ao outro.

Experimentações

Comente com os estudantes que o foco desta atividade, primeiramente, é viver a experiência individual de ser o corifeu. Auxilie-os na organização do coro e solicite um estudante voluntário ou faça um sorteio para definir quem será o corifeu. Você pode pedir a eles que escolham uma música que gostam de cantar e providenciem a letra para o corifeu. Também é possível escolher um poema em vez de uma música, reforçando para os estudantes que o coro na Grécia antiga também declamava versos. Vários estudantes poderão assumir o papel de corifeu nesse jogo.

Continua

Sobre a participação feminina no teatro

Abra uma conversa com os estudantes sobre a participação feminina na vida social em diversas épocas. Assim como no teatro grego, em que as mulheres não podiam atuar, o mesmo ocorreu no período elisabetano (Inglaterra – século XVI), com as peças de William Shakespeare, por exemplo. Na época de Shakespeare não se utilizavam máscaras na encenação; então, para os papéis femininos eram escolhidos atores mais jovens que não tivessem passado pela transição vocal ou mesmo homens que pudessem ter uma voz com características vocais médias ou agudas, características da maioria das vozes femininas. As mulheres começam a entrar em cena com o advento da *Commedia dell'Arte*, na Itália, nesse mesmo século, influenciando definitivamente o desenvolvimento teatral da comédia na França no mesmo período.

Para saber mais, você pode consultar **A primeira atriz**, no site da Escola SP de Teatro, disponível em: <https://www.spescoladeteatro.org.br/noticia/ponto-a-primeira-atriz>. Acesso em: 26 maio 2022.

Sobre a acústica das máscaras teatrais

Informe aos estudantes que os espaços onde ocorriam as peças teatrais gregas eram grandes teatros ao ar livre, para cerca de 17 mil pessoas, dispostas em fileiras de arquibancadas. Para que todo o público pudesse ter acesso ao conteúdo cantado, narrado ou dito pelos atores, os teatros eram organizados de modo que o som pudesse atravessar todo o espaço e chegar até os espectadores da última fileira. Como forma de auxiliar nesse processo de escuta, as máscaras teatrais tinham na região da boca um formato em cone, que funcionava como um amplificador das vozes dos atores.

Continua

AS MÁSCARAS NO TEATRO GREGO

Na Grécia antiga, exceto os escravos, todas as pessoas assistiam aos espetáculos teatrais. No entanto, apenas os homens podiam ser atores. Assim, as máscaras eram utilizadas para identificar o gênero da personagem (masculino ou feminino) e para determinar se o espetáculo era trágico ou cômico. Além disso, as máscaras atribuíam aos atores expressões de raiva, medo, angústia, sofrimento, alegria e outras emoções que ajudavam a plateia a compreender a história.

As máscaras gregas também melhoravam a propagação da voz dos atores, para que fossem ouvidos por todos os espectadores do teatro. Acredita-se que elas funcionavam como amplificadores da voz, projetando-a, tornando o som mais penetrante e forte.



BRIDGEMAN IMAGES/KEystone BRASIL - MUSEU DE BELAS ARTES, BOSTON

Máscara que representa uma mulher (c. séc. II-séc. I a.C.). Terracota, 12 cm de altura. Museu de Belas Artes, Boston, Estados Unidos.



MUSEU DO LOUVRE, PARIS

Máscara que representa o deus grego Dionísio (c. 200 a.C.). Terracota, 12,2 cm de altura. Museu do Louvre, Paris, França.



ALBUM/AG-IMAGES/WERNER FORMAN/FOTODARENA - MUSEUS DO VATICANO, CIDADE DO VATICANO

Cópia romana de relevo grego (século III a.C.), dimensões desconhecidas. Museu Gregoriano, Vaticano, Itália. Nessa representação, o poeta e dramaturgo grego Menandro está sentado e segura uma máscara teatral.

60

Continuação

Como uma forma de exemplificar essa característica das máscaras, peça aos estudantes que amplifiquem a voz fazendo uma concha com as mãos. Eles também podem amplificar a voz com o uso de um papel sulfite em formato de cone. Indique que, na atualidade, existem equipamentos eletrônicos que realizam a tarefa de ampliação vocal, como é o caso dos microfones. O teatro que ocorre em espaços abertos ou muito amplos, atualmente, utiliza esse tipo de recurso, com os atores microfônados. É o caso, por exemplo, de espetáculos de teatro musical ou espetáculos de teatro de rua.

A TRAGÉDIA E A COMÉDIA

Nos Temas anteriores, você conheceu máscaras de diferentes culturas. Observe, agora, as máscaras reproduzidas na fotografia. O que você acha que elas representam?

Essas máscaras remetem à comédia e à tragédia, que são consideradas as principais modalidades do teatro grego antigo.

As **tragédias** gregas apresentavam histórias de grandes conflitos humanos que envolviam personagens como deuses e heróis. Nelas, eram tratados temas importantes como a política, culminando muitas vezes com a morte ou a infelicidade da personagem principal da peça.

Ao contrário das tragédias, as **comédias** gregas caracterizavam-se por apresentar pessoas do povo, e não deuses ou heróis. As comédias eram representadas para provocar o riso nos espectadores e sempre apresentavam um final feliz.



Máscaras teatrais que representam a comédia e a tragédia (século XX). Coleção particular.

BRIDGEMAN IMAGES/KEystone
BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR



Vaso grego com a representação de uma cena de comédia (c. 380-370 a.C.). Cerâmica, 38 cm de altura. Museu Britânico, Londres, Reino Unido.

MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Continuação

A maior parte da pintura da Grécia antiga foi realizada em vasos e ânforas, tendo caráter fortemente narrativo. Havia duas técnicas para essas pinturas:

- as figuras vermelhas (como a da imagem): aparecem sobre uma base pintada, tendo apenas alguns detalhes e contornos destacados;
- as figuras negras: as figuras são pintadas e todo o vaso permanece com a coloração do barro.

Leitura de imagem

Para responder à pergunta do fim do primeiro parágrafo, incentive os estudantes a elaborar hipóteses sobre as máscaras. Espera-se que eles mencionem que uma delas parece triste; e a outra, alegre. Possivelmente, eles vão relacionar a tragédia com peças que retratam acontecimentos catastróficos ou mesmo histórias de terror. Em relação à comédia, os estudantes possivelmente se referiram a peças que tenham como finalidade principal despertar o riso no público.

Você pode ampliar as informações que constam da legenda da ânfora mostrada na imagem desta página perguntando aos estudantes o que imaginam que acontece nessa cena. Deixe-os livres para responder de acordo com o que imaginam sobre a cena representada nesse vaso. Depois que todos disserem o que pensam, comente com eles que esse vaso antigo grego foi encontrado na Itália e que nele se pode ver uma cena de comédia teatral, na qual os atores usam máscaras. Nessa cena, servos têm a tarefa de ajudar Quíron – figura da mitologia grega que é metade homem, metade cavalo – a subir a escada que leva a um palco. À direita na imagem encontram-se duas ninfas (no mito grego, espíritos femininos) e, abaixo delas, Aquiles, herói reconhecido por sua bravura.

61

Catarse

Se julgar oportuno, explique aos estudantes que o processo de identificação do público com as histórias apresentadas nas tragédias gregas é chamado **catarse**. Comente com eles que, nas tragédias, o objetivo das histórias era despertar o terror e a piedade no público para que os espectadores se livrassem de seus medos e de seus sofrimentos.

As ânforas

As **ânforas** eram vasos utilizados pelos gregos da Antiguidade para guardar e conservar líquidos e cereais. Além da função utilitária, as ânforas eram objetos artísticos, pois os gregos as utilizavam como suporte para representar cenas da mitologia e do dia a dia.

Continua

Contextualização

Comente com os estudantes que há muitos dramaturgos brasileiros importantes. Os nomes mencionados neste texto foram selecionados com a intenção de ilustrar diferentes períodos e estilos.

Entre textos e imagens (p. 63)

A seguir, leia uma versão ampliada da entrevista do dramaturgo Luiz Felipe Botelho. Se considerar oportuno, leia para os estudantes os trechos em que o autor menciona a formação necessária para se tornar um dramaturgo.

“Entrevistador: Como é em geral seu processo de trabalho com a escrita de peças?

Luiz Felipe: Trabalho com temas que me chamam a atenção. [...] Pode ser uma notícia na TV, uma cena nas ruas, uma foto numa revista, uma frase que alguém diz, uma ideia que entra na cabeça e fica ali, martelando dias e dias. Mas o que conta mesmo é que essa ideia inicial me toque o coração e me motive a mergulhar nela. Aprendi que cada obra tem um ‘caminho’ próprio [...]. Certos temas podem exigir que eu faça uma pesquisa para lidar melhor com aquilo sobre o que vou escrever. Às vezes, a pesquisa é simples e fácil. Outras vezes, nem consigo encontrar material e aí levo um tempo pensando em alternativas de solução. Nessas horas, é muito bom contar com ajuda de outras pessoas. [...]

Entrevistador: Além de escritor, você é professor de dramaturgia. Se puder, conte um pouco como se forma um dramaturgo.

Luiz Felipe: Entendo que o processo de formação em dramaturgia vai depender do prazer que a pessoa sente em escrever para teatro. É esse prazer que faz alguém insistir, mesmo diante das dificuldades. No Brasil, a oferta de cursos de iniciação à dramaturgia ainda é pequena [...].

Continua

OS AUTORES TEATRAIS

Um dos primeiros gregos a criar peças teatrais foi Ésquilo (c. 525-456 a.C.). Considerado o “pai da tragédia”, acredita-se que Ésquilo tenha escrito cerca de noventa tragédias ao longo da vida. Outros autores de tragédias de destaque na Grécia antiga foram Sófocles (c. 495-405 a.C.) e Eurípides (480-406 a.C.), que, como veremos nas próximas páginas, é o autor de **Medeia**. Entre os autores de comédias, podem ser destacados Aristófanes (447-385 a.C.) e Menandro (342-291 a.C.).

Os autores de peças de teatro são chamados **dramaturgos** e escrevem um texto para ser encenado. Um dos dramaturgos mais renomados da história do teatro foi William Shakespeare (1564-1616), que escreveu **Romeu e Julieta**, uma das peças de teatro mais conhecidas em todo o mundo.

A história do teatro brasileiro conta com dramaturgos de grande destaque, como Oswald de Andrade (1890-1954), Nelson Rodrigues (1912-1980), Ariano Suassuna (1927-2014), Leilah Assumpção, José Celso Martinez Corrêa, Maria Clara Machado (1921-2001), Cíntia Alves e Grace Passô.



O ator Nathan Sinval (sem máscara) entre outros dois atores da Escola Municipal de Teatro (EMT), em cena do espetáculo **As nuvens**, Londrina (PR). Fotografia de 2017. Essa peça foi escrita por Aristófanes em 423 a.C.

62

Continuação

Isso exige que o futuro dramaturgo fique atento e até busque por si mesmo os caminhos para sua formação. Há formas de driblar essa carência, através da leitura de peças, da participação em grupos de leitura ou de discussão sobre o tema, da presença em espetáculos, da busca de oficinas de texto em cidades próximas. E ainda há a possibilidade de viajar – ou até se mudar – para locais mais distantes onde existam cursos regulares e com boa estrutura. Para os que já têm alguma experiência conquistada na prática, uma alternativa são os mestrados e doutorados de cursos de teatro existentes em capitais como São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Natal, por exemplo.

Entrevistador: Se pudesse, que dica você daria para os jovens se aproximarem da dramaturgia e se tornarem autores de teatro?

Continua

Entre textos e imagens

Luiz Felipe Botelho



ARQUIVO PESSOAL

Luiz Felipe Botelho, em fotografia de 2016.

O dramaturgo Luiz Felipe Botelho é o autor da peça **O segredo da arca de Trancoso**, que conhecemos no início desta Unidade. Leia, a seguir, trechos de uma entrevista com esse artista.

“Entrevistador: Felipe, fale de você, onde nasceu.

Luiz Felipe: Nasci em Recife, Pernambuco, filho de um engenheiro e de uma professora. Desde criança sempre gostei de ler, escrever e desenhar. Adorava teatro, cinema, livros, gibis. Era tão encantado por aquelas artes que comecei a criar minhas próprias histórias em quadrinhos, nas quais eu, minha única irmã e meus amigos éramos os heróis.

Entrevistador: Qual é o papel do dramaturgo no fazer teatral?

Luiz Felipe: O dramaturgo lida com tudo o que tem a ver com a criação e o estudo dos textos dramáticos – que é como também chamamos o texto de uma peça de teatro. Assim, além de escrever peças, o dramaturgo também pode se aprofundar no conhecimento sobre textos teatrais, analisando a criação desse tipo de obra e a repercussão do conteúdo delas em nosso mundo. Por conta desse conhecimento, é comum que o dramaturgo também participe de processos de realização de espetáculos,

colaborando na criação de textos inéditos ou na recriação de obras já existentes.

Entrevistador: Como o trabalho com o teatro surgiu em sua vida? E qual foi seu primeiro trabalho em teatro?

Luiz Felipe: Tinha 4 anos quando assisti a uma peça pela primeira vez. Para mim, foi como se a tela de um cinema se rompesse e o que estava ali dentro virasse realidade. Gostei tanto do que vi que comecei a fazer em casa, do meu jeito. Teatro sempre fez parte das minhas brincadeiras e, depois que cresci, assistir a peças era uma das diversões prediletas do final de semana. Mas meu primeiro trabalho em teatro só apareceu depois que me tornei adulto. Fui assistir ao ensaio de um grupo amador e, ao ler a personagem de um ator que havia faltado, acabei ganhando o papel. Passei a fazer parte desse grupo, onde fiz vários trabalhos como ator. Foi nele que também escrevi e dirigi minha primeira peça.

Entrevistador: Quais foram/são suas referências no trabalho da dramaturgia?

Luiz Felipe: Ariano Suassuna, Mauro Rasi, William Shakespeare, Nelson Rodrigues, Samuel Beckett, Luigi Pirandello, João Falcão e Newton Moreno.”

Entrevista concedida especialmente para esta Coleção, em abril de 2018.

Faça no diário de bordo.

Questão

1. Segundo o entrevistado, o que faz um dramaturgo? Qual é a sua contribuição para o fazer teatral?

63

Continuação

Luiz Felipe: [...] Peça a alguém em quem você confia que lhe indique uma boa oficina de dramaturgia. Mergulhe nessa atividade, curta os exercícios. E é isso! [...] se a dramaturgia tocar seu coração, você não vai mais querer parar de criar suas histórias. E, assim, este poderá ser o começo de sua carreira como autor ou autora teatral.”

Entrevista concedida especialmente para esta Coleção, em abril de 2018.

Questão

Espera-se que os estudantes destaquem o papel do dramaturgo na criação dos textos teatrais.

Proposta interdisciplinar

Na Unidade anterior, os estudantes foram apresentados ao gênero textual **entrevista**. Desta vez, você poderá propor uma prática interdisciplinar ao professor do componente Língua Portuguesa. Para isso, vocês poderão usar a entrevista com o dramaturgo Luiz Felipe Botelho para fazer inferências em textos orais e escritos.

Em primeiro lugar, articule-se com o professor de Língua Portuguesa para fazer a leitura deste conteúdo nas aulas dele ou de Arte, de modo interdisciplinar.

Durante a aula, vocês poderão iniciar a leitura do texto do livro, do começo ao fim. Retome a leitura, pedindo para os estudantes destacarem no texto escrito a informação mais importante, compreendendo o bloco de cada pergunta e resposta. Exemplo: A primeira pergunta é sobre o lugar onde o dramaturgo nasceu, que ele responde: “Recife”. Os estudantes devem identificar no texto a informação fundamental.

Depois de concluir essa atividade com o texto do livro, é hora de trabalhar a **inferência em textos orais**. Vocês podem continuar a leitura do texto de apoio que está neste Manual pedindo a eles que, novamente, destaquem a informação mais importante daquilo que ouviram.

O objetivo dessa prática interdisciplinar é trabalhar a habilidade leitora dos estudantes, consolidando o diagnóstico sobre como eles leem e trabalham com diferentes gêneros textuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental II.

Arte e muito mais

Converse com os estudantes sobre a estátua de Poseidon presente na página. É muito comum vermos as imagens das estátuas gregas e imaginarmos que em sua época elas eram brancas e que isso indica que as vestimentas dos atores no teatro grego também eram brancas. No entanto, é importante destacar que toda a cultura grega era bastante colorida, com cores vibrantes e chamativas. As estátuas eram pintadas de diversas cores e as vestimentas e os figurinos dos atores eram confeccionados de diversos materiais e cores.

Apresente aos estudantes mais informações sobre a mitologia grega. Explique-lhes que, sendo parte do imaginário coletivo, podemos dizer que o mito grego era produto de uma tradição popular que tinha origem em um passado distante e indeterminado. O mito podia ser modificado, ampliado ou simplificado pelos poetas-cantores que contavam essas histórias para o público. Por tratarem de questões universais como o amor, a inveja, o medo ou a morte, até hoje essas histórias nos fascinam e nos emocionam.

Proposta de pesquisa

Como sugestão para trabalhar a temática **Diversidade cultural**, que integra o **Tema contemporâneo transversal Multiculturalismo**, separe os estudantes em grupos e oriente-os a pesquisar mitologias politeístas, na internet ou na biblioteca da escola, como: mitologia ameríndia da região amazônica, mitologias andinas (dos povos ameríndios dos Andes), mitologia budista, mitologia greco-romana, mitologia egípcia, mitologia hindu, mitologia iorubá e mitologias nórdicas.

É muito importante destacar para os estudantes que algumas dessas mitologias se referem a tradições do

Continua

Arte e muito mais

Religião na Grécia antiga

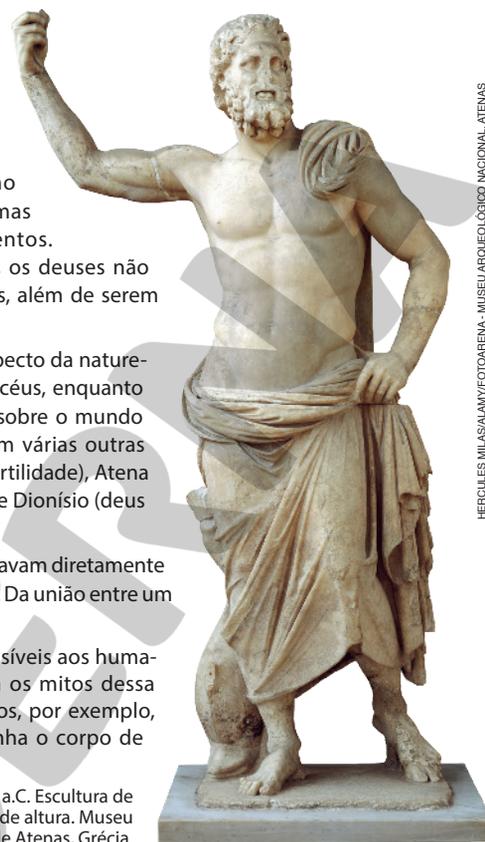
Assim como outros povos da Antiguidade, os gregos eram **politeístas**, ou seja, acreditavam em vários deuses, que possuíam características semelhantes às dos humanos: viviam e se comportavam como os seres humanos, manifestando as mesmas qualidades e defeitos, alegrias e sofrimentos. No entanto, diferentemente dos humanos, os deuses não envelheciam, não adoeciam e eram imortais, além de serem muito poderosos.

Cada deus grego era associado a um aspecto da natureza ou da vida humana. Zeus comandava os céus, enquanto Poseidon reinava sobre os mares, e Hades, sobre o mundo dos mortos. Desses três irmãos, descendiam várias outras divindades: Afrodite (deusa da beleza e da fertilidade), Atena (deusa da sabedoria), Apolo (deus das artes) e Dionísio (deus do vinho e da alegria), entre outros.

Na mitologia grega, os deuses se relacionavam diretamente com os humanos e podiam ter filhos com eles. Da união entre um deus e um mortal, nasciam os **heróis**.

Os heróis eram capazes de feitos impossíveis aos humanos, e suas histórias também compunham os mitos dessa cultura. Teseu, um dos maiores heróis gregos, por exemplo, derrotou o Minotauro, um monstro que tinha o corpo de homem e a cabeça de touro.

Poseidon. 125-100 a.C. Escultura de mármore, 2,35 m de altura. Museu Arqueológico Nacional de Atenas, Grécia.



HERCULES MILASALAMY/FOTARENA - MUSEU ARQUEOLÓGICO NACIONAL, ATENAS

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

- Reúna-se em grupo com colegas para fazerem uma pesquisa sobre as mitologias politeístas. Escolham um mito de uma mitologia para pesquisa e apresentação. A pesquisa pode ser feita na internet ou na biblioteca da escola. Vocês contarão a história desse mito para a turma, apresentando a cultura a que ele pertence e tecendo relações e interpretações sobre ele.

Faça no diário de bordo.

MULTICULTURALISMO

PARA LER

- **POUZADOUX, Claude. Contos e lendas da mitologia grega.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Esse livro apresenta as grandes histórias da mitologia grega em linguagem acessível e atraente. Contém um apêndice para auxiliar na contextualização histórica das narrativas apresentadas.

64

Continuação

passado, mas que outras são muito presentes em religiões de hoje em dia, como o hinduísmo, o budismo e o candomblé, todas elas presentes no Brasil.

Peça aos estudantes que apresentem a referência pesquisada e que construam relações entre ao menos um mito escolhido e fenômenos da natureza ou da vida social. Enfatize a diversidade cultural representada no conjunto e faça pontes com os conteúdos das linguagens artísticas, que não apenas representam essas histórias, mas também operacionalizam historicamente essas crenças em meio à vida social, por meio de ritos, imagens e representações estéticas da dança, da música, do teatro e das visualidades.

MEDEIA

Ao longo dos anos, **Medeia** tem sido encenada por grupos teatrais do mundo todo. No Brasil, uma das montagens mais marcantes foi a realizada em 1970 e teve a atriz Cleyde Yáconis (1923-2013) como protagonista. Observe a seguir um registro dessa montagem.



Cleyde Yáconis em cena do espetáculo **Medeia**, no Teatro Anchieta, em São Paulo (SP). Fotografia de 1970.

Em 1975, Chico Buarque e Paulo Pontes (1940-1976) adaptaram a peça **Medeia** para a realidade brasileira da época. Essa adaptação recebeu o título **Gota d'água**, e, nela, a personagem principal é Joana, que vive em uma favela da cidade do Rio de Janeiro. Na história de Chico Buarque e Paulo Pontes, Joana (interpretada na primeira montagem pela atriz Bibi Ferreira), assim como Medeia, decide vingar-se de um homem que se separou dela para ficar com uma mulher de melhor condição social. Ao transpor a história de **Medeia** para uma comunidade carente, os autores fazem uma crítica à desigualdade social brasileira. Por essa razão, o governo militar chegou a impedir a apresentação de **Gota d'água**.

Cleyde Yáconis

Nascida em Pirassununga (SP), Cleyde Becker Yáconis destacou-se em peças dramáticas e em comédias. Ela iniciou sua carreira no Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) ao lado da irmã e também atriz Cacilda Becker (1921-1969). A atriz também atuou no cinema e na televisão. Cleyde Yáconis participou de novelas como **Rainha da sucata** (1990), **Os ossos do barão** (1997) e **Passione** (2010). Em 2009, o Espaço Cosipa Cultura, em São Paulo, passou a se chamar Teatro Cleyde Yáconis em homenagem à atriz.

Gota d'água

Escrita por Chico Buarque e Paulo Pontes, teve como referência uma adaptação de Oduvaldo Vianna Filho (1936-1974) para a televisão da peça **Medeia**, de Eurípedes.

Bibi Ferreira

Bibi Ferreira (1922-2019) nasceu no Rio de Janeiro (RJ), filha do ator e diretor Procópio Ferreira (1898-1979) e da bailarina Aída Izquierdo (1904-1985), e muito cedo começou a participar de apresentações em palcos teatrais. Bibi fundou sua própria companhia teatral ainda muito jovem. Essa companhia tinha nomes como Maria Della Costa (1926-2015) e Cacilda Becker. Além de uma das mais consagradas atrizes brasileiras, Bibi Ferreira foi diretora, produtora teatral e cantora. Ao longo de sua carreira, Bibi Ferreira foi reconhecida por seu talento como atriz e diretora de musicais, nos quais atuou interpretando personagens como Joana, de **Gota d'água**, e Piaf, em um espetáculo homônimo realizado para homenagear a cantora francesa Edith Piaf (1915-1963).

Tânia Farias

A atriz Tânia Farias faz parte do grupo Ói Nós Aqui Traveiz desde 1994. Com esse grupo, Tânia participou da montagem de diversos espetáculos, como **A heroína de Pindaíba**, de Augusto Boal (1931-2009), e **A exceção e a regra**, de Bertolt Brecht (1898-1956). Além de atriz, Tânia é encenadora, figurinista e produtora teatral. Ela também é coordenadora de projetos desenvolvidos pela Escola de Teatro Popular da Terreira da Tribo.

LUGO KOYAMA/ESTADÃO CONTEÚDO



Bibi Ferreira caracterizada como a protagonista Joana, do espetáculo **Gota d'água**. São Paulo (SP). Fotografia de 1977.

Uma adaptação da peça **Medeia** também foi encenada em 2013 pela Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz, grupo teatral criado em 1978 na cidade de Porto Alegre (RS). A montagem do grupo tem por base o livro **Medeia vozes**, lançado pela escritora alemã Christa Wolf (1929-2011). Nessa adaptação, Medeia não comete nenhum dos crimes atribuídos a ela na versão original da peça. Em **Medeia vozes**, a protagonista luta por justiça e igualdade de direitos entre homens e mulheres. Nessa montagem, a personagem principal é interpretada por Tânia Farias.

PEDRO ISAIAS LUCAS/TRIBO DE ATUADORES ÓI NÓS AQUI TRAVEIZ



A atriz Tânia Farias encena a personagem Medeia no espetáculo **Medeia vozes**, em São Paulo (SP), em 2013.

PARA ACESSAR

- **Brasil Memórias das Artes – Atores do Brasil**. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/atores-do-brasil/textos>. Acesso em: 6 maio 2022.

Lançado em 2009 pela Fundação Nacional de Artes (Funarte), esse projeto tem uma página (“Atores do Brasil”) dedicada a atores brasileiros, em que há imagens, biografias e curiosidades de atores como Cleyde Yáconis e Bibi Ferreira.

Pensar e fazer arte

Faça no diário de bordo.

- Como vimos nas páginas anteriores, **dramaturgos** são aqueles que escrevem as peças de teatro e eles, muitas vezes, se inspiram nas tradições culturais. Na Grécia antiga, as tragédias tinham como tema as histórias dos deuses, deusas, heróis ou heroínas que integravam a sua mitologia. Um mito que se tornou peça de tragédia grega foi **Medeia**. A peça foi escrita provavelmente em 431 a.C. pelo dramaturgo Eurípides (480-406 a.C.) e conta a história de uma princesa que é levada a cometer alguns crimes por ter sido traída por Jasão. Essa tragédia tornou-se uma das mais conhecidas desse dramaturgo, tendo montagens até os dias atuais. A dramaturgia reúne muitos dos elementos da linguagem teatral trabalhados ao longo da Unidade. Para compreender isso, você realizará uma pesquisa sobre a tragédia grega **Medeia**.

Procedimentos

- a) Adentrando o universo criativo de Eurípides, realize uma pesquisa para desenvolver a narrativa do mito de Medeia, bem como destacar os principais acontecimentos entre as personagens Medeia e Jasão. A pesquisa pode ser realizada na biblioteca ou sala de leitura da escola, em diversos livros que apresentam as histórias da mitologia grega, ou na internet, em *sites* de pesquisa, buscando a palavra “Medeia” para encontrar diversas citações sobre essa heroína trágica.
- b) Após realizada a pesquisa, discutam, em grupo, as versões encontradas. Identifique quais versões apresentam maiores detalhes e quais ocultam fatos importantes.
- c) Em seguida, escrevam um resumo da história, evidenciando os principais acontecimentos.
- d) Depois, cada grupo deve narrar em voz alta para os colegas o resumo que escreveu sobre o mito de Medeia.
- e) Compartilhe com os colegas as impressões sobre o mito de Medeia. Identifique se os acontecimentos do mito lhe surpreenderam e se você já havia ouvido uma história semelhante em algum momento.
- f) Registre em seu diário de bordo o resumo do mito de Medeia, bem como suas sensações, reflexões e impressões sobre ele.



Avaliação

- a) Você é capaz de dizer quais são as personagens que integram esse mito?
- b) Quais características você atribui a cada uma dessas personagens?
- c) Na sua opinião, quais foram as motivações de Medeia para agir como agiu?
- d) Quais foram as diferentes versões da peça encontradas? Qual chamou mais a sua atenção e por quê?
- e) Quais elementos da linguagem teatral você identificou nessas diferentes versões da tragédia?

67

Continuação

Peça que destaquem como os diferentes elementos da linguagem teatral trabalhados ao longo da Unidade estão presentes – sonoridade, espacialidade, corpo, visualidade, recursos cênicos como as máscaras, coro etc. Você pode destacar cada elemento como um tópico, de modo a retomar os conteúdos.

- Depois que eles escreverem o resumo da história, converse com eles sobre as impressões que tiveram e sobre o efeito do gênero tragédia sobre a nossa recepção. Quais relações eles fazem com as narrativas que eles já conhecem de filmes, novelas, séries e desenhos? Agora que eles sabem do que se trata, o que eles pensam sobre a tragédia?
- Depois dessa conversa, proponha a reflexão no diário de bordo.

Avaliação

Essa é uma **avaliação de resultado**. Aqui, não apenas os principais elementos da linguagem teatral trabalhados deverão ser retomados, mas também os dados da percepção dos estudantes sobre o gênero teatral trágico. Você poderá usar o resumo, as leituras e as anotações do diário de bordo como recursos avaliativos, mas dê atenção também às reflexões que os estudantes compartilharem na conversa após a pesquisa. Eles também poderão ser avaliados pela apropriação dos recursos e procedimentos de pesquisa, pela cooperação com os colegas e pelas relações que construirão entre o trabalho da Unidade e essa proposta final.

Pensar e fazer arte

Nesta seção, com proposta de atividade com duração de, aproximadamente, três aulas, os estudantes realizarão uma pesquisa sobre diferentes versões teatrais criadas para a tragédia **Medeia**. Nessa pesquisa, eles deverão identificar elementos da linguagem teatral trabalhados ao longo da Unidade.

Procedimentos

- Introduza a proposta retomando as discussões das últimas páginas.
- Separe os estudantes em grupos de até cinco participantes. Você poderá compor os grupos de modo a mesclar estudantes com diferentes perfis, aproveitando também a colaboração entre eles como um recurso para lidar com uma sala com muitos estudantes, caso seja essa a realidade da escola.
- Depois de realizada a pesquisa, circule entre os grupos e pergunte a eles quais foram essas versões.

Continua

Autoavaliação

Nesta seção, os estudantes vão relacionar os conteúdos aprendidos ao longo da Unidade com as experiências vivenciadas em sala de aula, por meio das propostas de experimentação, da interação, do diálogo com os colegas, das pesquisas e das reflexões feitas em conjunto ou durante a leitura dos registros no diário de bordo.

Aproveite para revisar os objetivos de cada Tema e revisar as habilidades trabalhadas, de modo a verificar se a aprendizagem contemplou os objetos de conhecimento pertinentes ao ensino de teatro e outras unidades temáticas da arte.

Para introduzir a prática autoavaliativa, leia o texto introdutório, anterior às perguntas do livro. Interrompa a leitura para lembrá-los de conversas significativas que tenham acontecido, experimentações e também dos conteúdos específicos abordados, lembrando os pontos que geraram maior interesse e participação.

Antes de ler as perguntas, sugira que eles revisitem o diário de bordo. Vocês podem percorrer as páginas, retomando a sequência do aprendizado e compartilhando, eventualmente, algo que chame a atenção dos estudantes em seus próprios registros.

Depois dessa retomada, abra uma roda de conversa e faça todas as perguntas do livro em sequência. Eles podem abrir um novo item no diário de bordo para anotar as reflexões.

Atenção para perguntas que podem exigir mediação: alguns temas, como a acolhida dos colegas e o envolvimento nas propostas livre de preconceitos podem revelar conflitos no relacionamento entre os estudantes. Esteja atento para mediar essas interações, de modo a não equalizar os papéis dos envolvidos em possíveis relatos de opressão, mas garantindo que todos possam interagir, se escutar e se respeitar.

Continua

Autoavaliação

Faça no diário de bordo.

Ao longo do estudo da Unidade, você conheceu a origem do teatro.

Além disso, estabeleceu contato com alguns dos principais elementos da linguagem teatral e descobriu que as primeiras manifestações teatrais ocorreram há milhares de anos e que elas eram realizadas por nossos ancestrais, provavelmente em rituais.

Nesta Unidade, você conheceu também a origem do teatro em diferentes culturas e soube por que a Grécia antiga é considerada o “berço do teatro”.

Além disso, teve contato com diferentes tipos de máscara, experimentou a criação de uma máscara e participou de diferentes jogos teatrais.

Tudo isso que aprendeu nesta Unidade auxiliará na reflexão sobre o teatro e poderá ajudá-lo a enxergar essa linguagem (o teatro) de uma nova maneira, identificando elementos que até então você não conhecia.

Agora chegamos ao final da Unidade e é importante que você faça uma reflexão sobre o que aprendeu, sobre o que conheceu e sobre o caminho que percorreu até aqui.

Responda no diário de bordo às questões a seguir. 

- Pensando nas propostas desta Unidade, mencione aquela de que você mais gostou e que mais o ajudou a compreender a linguagem teatral. Justifique sua escolha.
- Como você se sentiu ao participar das atividades práticas desta Unidade? Descreva essa experiência.
- Ao refletir sobre o estudo desta Unidade, você considera que ele mudou a forma como você vê o teatro? Em caso afirmativo, descreva de que maneira.
- O que você acha que poderia ajudá-lo a conhecer mais sobre o teatro? Justifique sua escolha.
- Como você avalia a sua interação com os colegas ao longo das propostas?
- Você recebeu ajuda para realizar as suas atividades? Você pôde ajudar os seus colegas?
- Você se sentiu respeitado pelos colegas durante as propostas de interação, envolvendo fala, movimento corporal e interação? Em caso negativo, o que gostaria que tivesse sido diferente?
- Você foi acolhedor e respeitoso com os colegas? Se não, o que deve ser feito para mudar isso?
- Você acha que precisa ou pode melhorar em algum ponto? Qual?

68

Continuação

Você pode aproveitar este momento para identificar dificuldades e lacunas no trabalho do bimestre que reflitam as suas escolhas pedagógicas. Diante do olhar dos estudantes sobre toda essa trajetória de aprendizagem, você faria algo diferente? Mudaria alguma abordagem, algum conteúdo, ou reorganizaria a sequência de práticas? Aproveite essa oportunidade para ouvir os estudantes e readequar a sua abordagem pedagógica.

UNIDADE

3

DANÇA: EXPRESSÃO E CULTURA



Cena do espetáculo *Xapiri Xapiripê, lá onde a gente dançava sobre espelhos*, da Cia. Oito Nova Dança. São Paulo (SP), 2014.

NESTA UNIDADE:

TEMA 1 → A criação do movimento

TEMA 2 → As danças circulares

TEMA 3 → O formato circular nas manifestações culturais brasileiras

69

De olho na imagem (p. 70)

Faça dessa leitura de imagem uma oportunidade de realizar uma **avaliação diagnóstica** por meio da conversa. Você poderá verificar o desenvolvimento das habilidades de interpretação de imagem e como os estudantes dialogam e argumentam sobre a leitura da obra de referência. Você poderá desdobrar as perguntas e investigar as experiências prévias que os estudantes têm com a linguagem da dança. Verifique qual é o repertório dos estudantes sobre essa linguagem. Pergunte a eles se também dançam, quando, onde e em quais situações. Talvez esta Unidade do livro seja a primeira oportunidade que eles têm de vivenciar a dança como um campo de aprendizagem e conhecimento, e por isso será importante construir conexões com a vida cotidiana e o imaginário cultural que eles já têm. A depender do seu diagnóstico, readeque o uso das propostas e conteúdos da Unidade.

Continua

Competências da BNCC

As competências favorecidas nesta Unidade são:

Competências gerais: 1, 3, 4, 6 e 10.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1, 2, 3 e 5.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 1, 3, 4 e 8.

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC

As habilidades favorecidas nesta Unidade são:

Artes visuais

Contextos e práticas
(EF69AR03)

Dança

Contextos e práticas
(EF69AR09)
(EF69AR10)
(EF69AR11)
Processos de criação
(EF69AR12)
(EF69AR13)
(EF69AR14)
(EF69AR15)

Música

Materialidades
(EF69AR21)

Teatro

Elementos da linguagem
(EF69AR26)

Artes integradas

Contextos e práticas
(EF69AR31)
Processos de criação
(EF69AR32)
Matrizes estéticas e culturais
(EF69AR33)
Patrimônio cultural
(EF69AR34)

Sobre esta Unidade

Nesta Unidade, os estudantes são apresentados à linguagem da dança em duas dimensões: a do **movimento** em que a dança é um modo de conhecer o corpo e suas funções para além da arte, e a **dimensão expressiva**, isto é, criativa, poética, artística. Para isso, são abordadas diferentes referências da linguagem e os estudantes realizam diversas pesquisas e experimentações corporais com a dança, culminando na criação de uma coreografia.

Continuação

Se considerar oportuno, converse com os estudantes sobre a distinção entre os termos **dançarino(a)** e **bailarino(a)**. Para a dança contemporânea, o termo empregado usualmente é *dançarino(a)*. Para o balé clássico, a palavra *bailarino(a)* é mais comumente empregada. Nesta coleção, também foi empregado o termo **intérprete** (da coreografia) como sinônimo de bailarino(a) e de dançarino(a).

1. Realize a leitura atenta da imagem com os estudantes. Dedique um tempo para escuta do que eles relatam, considerando e acolhendo as diversas compreensões que eles podem expressar. É possível que alguns estudantes estejam mais habituados a ler imagens e outros, menos. Por isso, é importante considerar todas as leituras pois, mesmo que aparentem desviar do assunto, elas dizem muito sobre a maneira como eles recebem e percebem essa fotografia.

2. Depois de eles terem respondido, se ainda houver dúvida, ajude-os a perceber que os braços, as mãos, as pernas, o joelho e a cabeça são algumas das partes do corpo dos intérpretes que estão em evidência para o público.

3. Incentive os estudantes a comentar o que observam na imagem. Depois que derem suas opiniões, comente com eles que o dançarino em destaque, no centro do palco, está em pé (posição mais distante do chão) e que os demais integrantes do espetáculo se encontram com o corpo todo mais próximo do chão. Observe com os estudantes que os dançarinos podem dançar em diferentes níveis de espaços em uma coreografia. Retome com eles o conceito de espacialidade, apresentado na Unidade anterior.

4. Solicite aos estudantes que observem a fotografia novamente e comentem suas impressões. Possivelmente eles mencionarão que os

Continua

De olho na imagem



Cena do espetáculo **Xapiri Xapiripê, lá onde a gente dançava sobre espelhos**, da Cia. Oito Nova Dança. São Paulo (SP), 2014.

1. Observe a fotografia do espetáculo. O que mais chamou sua atenção?
2. Que partes do corpo dos intérpretes estão mais evidentes?
3. Os intérpretes estão mais próximos ou mais distantes do chão?
4. Quais movimentos os dançarinos estão realizando na fotografia? E como estes movimentos poderiam continuar?
5. Como são os figurinos e as maquiagens usados pelos intérpretes?
6. Observe o cenário, os objetos e outros elementos que vemos na imagem. O que eles o levam a imaginar?
7. Os figurinos, a maquiagem e as partes do cenário vistos na fotografia remetem a alguma situação, a algum lugar ou a pessoas que você conhece ou já viu em filmes, séries, fotografias? Quais?
8. Em sua opinião, por que esse espetáculo de dança se chama **Xapiri Xapiripê, lá onde a gente dançava sobre espelhos**?

Faça no diário de bordo.

Continuação

intérpretes (dançarinos) retratados estão realizando movimentos diferentes. Comente que, em muitas das apresentações de dança, como no caso do balé clássico, os dançarinos executam os mesmos passos, ou seja, dançam em “uníssono”.

5. Se considerar oportuno, comente com os estudantes que o figurino está sujo de terra. Chame a atenção para isso e peça a eles que reflitam sobre o significado do uso desse elemento natural em cena.

6. Após ouvir as impressões dos estudantes, pergunte se foram influenciados pelo título do espetáculo ou por alguma lembrança pessoal. Depois, apresente outras leituras possíveis: os braços abertos do dançarino central, por exemplo, lembram uma ave alçando voo. Questione-os: se outras partes do corpo estivessem em evidência, essa leitura seria a mesma? Por quê? Ao final, comente que a apreciação da dança não é somente a descrição do que está sendo visto – no caso, os braços abertos, o tronco inclinado, a cabeça

Continua

Cia. Oito Nova Dança

A Cia. Oito Nova Dança, formada em 2000 por Lu Favoreto, cria espetáculos que dialogam com diferentes culturas.

Um de seus espetáculos é **Xapiri Xapiripê, lá onde a gente dançava sobre espelhos**, proposta que teve origem em uma investigação da companhia a respeito das crenças e dos rituais realizados pelos Yanomami, povo indígena que vive em áreas do Brasil e da Venezuela.

Para o povo Yanomami, xapiri são espíritos da floresta, das águas e dos animais, que brilham e se apresentam dançando e cantando sobre um chão espelhado.

A companhia também investigou danças e tradições de outros povos indígenas, como os Guarani Mbya, que vivem em diversos estados brasileiros, na Argentina e no Paraguai.



CACÁ DINIZ

Cena do espetáculo **Xapiri Xapiripê, lá onde a gente dançava sobre espelhos**, da Cia. Oito Nova Dança. São Paulo (SP), 2014.

Ao longo dos anos, essa companhia tem realizado apresentações com coreografias que abordam diferentes temáticas. Você sabe o que é uma **coreografia**? Esse é o nome dos movimentos combinados que os **intérpretes** apresentam em um espetáculo de dança. O criador das coreografias é chamado **coreógrafo**.

71

Continuação

pendente do dançarino ao centro –, mas o que essa descrição nos leva a pensar, imaginar, relacionar com aquilo que já conhecemos ou vivenciamos.

7. Incentive os estudantes a falar de suas experiências. É importante que eles entendam que a apreciação estética vai além da descrição. Ou seja, é importante que eles entendam que a descrição os leva a imaginar, lembrar e relacionar esse figurino com suas vidas e experiências. Por exemplo, o figurino do espetáculo retratado é composto de roupas cotidianas brancas “sujas” de barro e manchas claras de tinta. Isso pode remeter ao quintal, ao parque, à infância brincando na lama e a tantas outras experiências pessoais dos estudantes.

8. Estimule-os a elaborar hipóteses livremente. Depois, pergunte a eles se conhecem todas as palavras que compõem o título. Provavelmente, eles dirão que não conhecem as palavras *xapiri* e *xapiripê*.

Continua

Continuação

Explique que ambas têm origem indígena (e se referem aos “espíritos da floresta”), o que indica que o espetáculo aborda essa temática, tendo como referência rituais realizados por alguns povos indígenas brasileiros – como os Guarani Mbya, Yanomami, Kaxinawa, Kayapó Mebengokre, Tukano, Marubo, Awá Guajá, Wauja, Karajá e Kisêdjê – e que tanto o figurino quanto os elementos cenográficos (a embarcação de madeira emborcada no palco, por exemplo) dialogam com aspectos culturais desses e de outros povos indígenas.

Artista e obra

Comente com os estudantes que a definição de coreografia apresentada nesta página é apenas para que eles tenham um primeiro contato com o assunto, pois esse tema será aprofundado no 7º ano.

Indicação

O livro **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami** (Companhia das Letras, 2015), escrito por Davi Kopenawa e Bruce Albert, é uma referência importante de estudo para o professor, caso considere oportuno aprofundar os diálogos com a cultura dos Yanomami.

Se considerar oportuno, a partir da cosmovisão dos povos Yanomami, aborde o problema da devastação das florestas no Brasil. Essa pode ser uma boa oportunidade para abordar e discutir os temas **Meio ambiente (Educação ambiental)** e **Multiculturalismo (Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras)**, **Temas contemporâneos transversais**.

Uma das possibilidades para aprofundar esses temas é orientar os estudantes a pesquisar o desmatamento no território e nas regiões do país onde estão os Yanomami, com atenção ao modo como os indígenas analisam o problema.

Objetivos

- Reconhecer o movimento corporal como fundamental para a composição cênica.
- Entender a classificação dos movimentos como funcionais e expressivos.
- Compreender que os movimentos funcionais podem integrar obras artísticas.
- Reconhecer a importância do dançarino e coreógrafo Rudolf Laban no estudo do movimento.
- Experimentar a realização de movimentos funcionais fora de seu contexto original.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR09), (EF69AR10), (EF69AR11), (EF69AR12), (EF69AR13), (EF69AR14), (EF69AR31), (EF69AR32) e (EF69AR34).

Contextualização

Retome com os estudantes a fotografia da abertura desta Unidade para que eles observem elementos que vão auxiliar na leitura da imagem desta página.

Comente com os estudantes que, assim como acontece com os demais povos indígenas, as crenças dos Yanomami estão diretamente relacionadas com elementos da natureza, como a floresta, os rios e os animais. O título do espetáculo da abertura – **Xapiri Xapiripê, lá onde a gente dançava sobre espelhos** –, por exemplo, é uma menção aos xapiri, espíritos da floresta que, de acordo com os Yanomami, têm a função de afastar doenças e proteger toda a humanidade de seres malignos. Os **xamãs** realizam rituais nos quais entram em contato com esses espíritos da floresta, os xapiri. E esses rituais envolvem dança e música.

Os Yanomami consideram a floresta um lugar sagrado, pois nela habitam os espíritos que protegem toda a humanidade. Essa é uma das razões que levam os membros dessa

Continua



A CRIAÇÃO DO MOVIMENTO

OS MOVIMENTOS EXPRESSIVOS

A imagem reproduzida na abertura desta Unidade mostra, no centro do palco, um dançarino fotografado no momento em que realizava alguns movimentos que deixam evidentes diferentes partes do corpo dele, como pernas, cabeça, braços e mãos. Agora, observe a imagem a seguir.



Intérpretes da Cia. Oito Nova Dança no espetáculo **Xapiri Xapiripê, lá onde a gente dançava sobre espelhos**. Da esquerda para a direita, Denise Barretto, Raoni Garcia e Luciana Romano. São Paulo (SP), 2014.

Na imagem desta página, três integrantes da Cia. Oito Nova Dança aparecem em outra cena do espetáculo **Xapiri Xapiripê, lá onde a gente dançava sobre espelhos**. Note que o corpo deles se posiciona em diferentes espaços do palco e que cada intérprete realiza movimentos distintos, em diferentes direções. O intérprete que se encontra no centro da fotografia, por exemplo, tem os dois pés mais próximos do chão e os braços levemente erguidos e flexionados (dobrados). As intérpretes que estão ao lado dele no palco foram retratadas saltando e com os braços estendidos e abertos.

Esses e tantos outros movimentos realizados por dançarinos durante as apresentações de dança são chamados **movimentos expressivos** e, em geral, têm o objetivo de propor uma ideia, discutir um tema, promover reflexões ou **mobilizar** as emoções do público.

Mobilizar:
chamar a
atenção.

72

Continuação

etnia a lutar pela preservação da natureza. Na cultura Yanomami, o mito que descreve o fim do mundo afirma que, se as florestas e os povos que vivem nela forem destruídos, os espíritos protetores abandonarão nosso mundo e o céu cairá sobre nossa cabeça.

OS MOVIMENTOS FUNCIONAIS

O movimento é um dos elementos estruturais que, com o espaço cênico (onde se dança) e o intérprete (quem dança), compõem as danças que conhecemos. Mas será que só existe o movimento “dançado”?

Nós nos movimentamos ao brincar, comer, subir e descer do ônibus, dar um abraço, sorrir, chorar e até mesmo durante o sono. Aliás, muitas vezes nem sequer percebemos alguns dos movimentos corporais que realizamos (por exemplo, ao respirar). Permaneça em silêncio por alguns segundos e logo notará os pequenos movimentos que seu corpo realiza para inspirar e expelir o ar.

Tente também perceber outros movimentos, que parecem pequenos, que você faz enquanto está sentado ou parado.

Existe uma série de movimentos que realizamos no dia a dia para atender a determinadas necessidades, como escovar os dentes, tomar banho, subir escadas, usar o telefone celular e empurrar uma cadeira. Esses movimentos têm sempre um objetivo específico e uma função, por isso, são chamados **movimentos funcionais**.



Ao sorrir, movimentamos diversos músculos da face. Fotografia de 2015.



Adolescentes utilizando aparelhos celulares. Fotografia de 2014.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Quais movimentos funcionais você faz no seu cotidiano? Relembre-os e registre em seu diário de bordo usando a escrita, o desenho e outros modos de anotar.
2. Faça um dos movimentos da sua lista para que os colegas da turma tentem adivinhar qual é.
3. Como você relaciona o efeito do uso do celular em sua postura corporal?



Faça no diário de bordo.

73

Contextualização

Chame a atenção dos estudantes para o fato de que todos nós produzimos movimentos o tempo todo no cotidiano. Você pode dizer a eles que, se há vida, há movimento e que, mesmo sem a nossa vontade, se estamos vivos, nosso corpo se movimenta. Organize uma roda de conversa e peça aos estudantes que compartilhem com os colegas quais são os movimentos que executam no cotidiano. No lugar em que estiverem sentados, peça que fechem os olhos e percebam os movimentos naturais do corpo, como a respiração (o movimento da caixa torácica e da barriga), as batidas do coração e o piscar dos olhos.

Se considerar oportuno, peça aos estudantes que mencionem outros movimentos cotidianos que eles realizam com uma parte do corpo ou com o corpo todo. Por exemplo: digitar (dedos) ou saltar uma poça d'água (corpo todo). Essa conversa vai preparar o trabalho com a proposta de criação e pesquisa com os movimentos do cotidiano.

Continuação

Proponha, mais uma vez, a observação da fotografia da página 70 e explore a ideia de que os movimentos expressivos constituem uma forma de materializar uma ideia, um pensamento, uma sensação ou um sentimento. Comente que, para elaborar uma composição de dança, os diretores e os dançarinos, muitas vezes, costumam pesquisar um assunto em seus aspectos históricos, filosóficos, sociais e estéticos e suas experiências pessoais e visões em relação a ele. Desse modo, os criadores de obras de dança consideram aspectos de cunho teórico e experiencial para desenvolver investigações de movimentos e composições. Tais movimentos são chamados expressivos porque são capazes de mobilizar uma articulação entre nossa capacidade de sentir e a de refletir sobre determinado assunto.

Foco na linguagem

1. Incentive os estudantes a listar outros exemplos, além dos abordados no livro.
2. Estimule os estudantes na demonstração dos movimentos.
3. Conduza uma conversa sobre os efeitos do uso do celular para o corpo, destacando a curvatura dos corpos da fotografia, a hiperconcentração do movimento nas mãos e a cabeça abaixada. Você pode traçar um paralelo com os efeitos de desenhar em um papel pequeno, do tamanho de um celular, e de desenhar em uma superfície ampla, como uma parede. Destaque que, no primeiro caso, o corpo se fecha, tensiona, para atender ao tamanho diminuto do papel. No segundo caso, o corpo se abre e os movimentos tornam-se mais amplos e arejados. Converse com os estudantes sobre a importância de perceber os efeitos do uso de recursos digitais, como os celulares, nos nossos corpos.

Contextualização

Comente com os estudantes que muitas danças, tanto as tradicionais quanto as cênicas, fazem uso de movimentos funcionais, mas transformando-os em movimentos expressivos.

Se julgar oportuno, proponha aos estudantes uma pesquisa sobre a dança dos Xondaro para explorarem os movimentos expressivos nela presentes.

A dança dos Xondaro é considerada um patrimônio cultural dos Guarani Mbya. O reconhecimento desse patrimônio é fruto de trabalhos realizados por pesquisadores guaranis e não indígenas nos últimos anos.

Aproveite para conversar com os estudantes sobre o que é um patrimônio cultural e as diferenças entre os patrimônios material e imaterial.

Explique que o **patrimônio cultural** de um país é constituído por um conjunto de bens, como as manifestações culturais, os saberes, os trabalhos artísticos, as construções de reconhecido valor histórico e arquitetônico, os sítios arqueológicos e os ambientes naturais de importância paisagística. Os ritos, as celebrações, as formas de expressão e os diferentes conhecimentos e modos de fazer constituem o conjunto de bens **imateriais** de um povo. Transmitidos de geração em geração, esses bens, mesmo sem ser tocados ou medidos, são parte integrante do patrimônio nacional, pois revelam aspectos da identidade cultural de um povo. Há também os bens **materiais**, ou seja, os bens que podem ser tocados. Os bens materiais podem ser **móveis** (por exemplo, documentos, pinturas e esculturas) ou **imóveis** (por exemplo, conjuntos urbanos, monumentos e paisagens). Comente ainda que, no Brasil, o órgão responsável pela identificação, documentação, preservação e revitalização de bens que compõem o patrimônio cultural é o **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)**.

OS MOVIMENTOS FUNCIONAIS NOS ESPETÁCULOS DE DANÇA

Os movimentos funcionais e expressivos estão presentes tanto em algumas danças tradicionais quanto em espetáculos de dança.

A Dança dos Xondaro é uma luta-dança e patrimônio cultural do povo indígena Guarani Mbya que utiliza movimentos funcionais como levantar, abaixar, pular e correr para ensinar os meninos a se defenderem e terem agilidade. A dança também está associada à espiritualidade – para os Guaranis, ela é uma maneira de mostrar que estão em sintonia com as divindades (*nhamderu kuery*), que também dançam –, ao dia a dia e à resistência contra ameaças externas. Ela também é praticada como uma brincadeira, para transmitir alegria a quem está assistindo.



Indígenas da etnia Guarani do núcleo Cachoeira da aldeia Rio Silveira praticando a Dança do Xondaro, Bertioga (SP), 2019.

Na cultura guarani, são as pessoas mais velhas que ensinam essa tradição aos mais novos. E você, se lembra de algum movimento que aprendeu com seus avós, pais e tios ou com outras pessoas com mais idade?

Alguns grupos de dança também trazem os movimentos funcionais para a cena das apresentações, tornando-os movimentos expressivos. Uma dessas propostas é o espetáculo **Dente de leite**, da Focus Cia. de Dança, coreografado pelo dançarino e coreógrafo Alex Neoral. Para elaborar as coreografias desse espetáculo, Neoral selecionou alguns movimentos funcionais, com um sentido expressivo.

Na fotografia a seguir, por exemplo, em primeiro plano, vemos uma dançarina que, com a mão, encosta uma maçã na boca. Portanto, um movimento funcional (nesse caso, comer uma maçã) foi deslocado para uma situação de dança, propondo que imaginemos outras razões para a dançarina estar com uma maçã na boca, além da satisfação de uma necessidade corporal, ou seja, alimentar-se. O que você imagina que a dançarina está expressando com esse movimento?

74

Indicação

Uma referência para aprofundar seus conhecimentos sobre a dança dos Xondaro é o livro digital **Xondaro Mbaraete**: a força do Xondaro (Iphan, 2013). A publicação é resultado do projeto Pesquisadores Guarani e reúne textos, fotografias e referências sobre o modo como a dança é praticada nos territórios Guarani Mbya, no Brasil.

A boca é o tema central das coreografias que compõem o espetáculo **Dente de leite**, da Focus Cia. de Dança. Nessa apresentação, a companhia de dança trata de ações do cotidiano que se relacionam com a boca, como comer, sorrir e beijar. O grupo também aborda a importância da boca como portadora da palavra, uma das formas que utilizamos para nos comunicar. Com base na ideia apresentada, imagine as funções da boca sendo realizadas pelo corpo todo.

Os dançarinos da Focus Cia. de Dança Marcelo Jahú (ao fundo, à esquerda), Clarice Silva (em primeiro plano) e Mônica Burity se apresentam no espetáculo **Dente de leite**, no Rio de Janeiro (RJ), em 2013.



MARIAN STAROSTA



MARIAN STAROSTA

Integrantes da Focus Cia. de Dança em apresentação do espetáculo **Dente de leite**, no Rio de Janeiro (RJ), em 2013.

75

Sugestão de atividade

Você pode promover uma experimentação curta em sala de aula, para que os estudantes investiguem no próprio corpo a experiência destacada pela peça **Dente de leite**.

Peça a eles que testem, com calma para poder experimentar a sensação física da musculatura do rosto e da boca, os movimentos que a boca faz no dia a dia. Você pode decompor esses movimentos entre a fala, a mastigação, a expressão das emoções, os movimentos involuntários (como o bocejo), movimento para assobiar etc. Destaque cada um deles e coloque-os como proposta. Você pode pedir a eles que repitam, lentamente, primeiro com bastante comedimento, e depois com exagero. Eles devem perceber o potencial expressivo da musculatura da boca e do rosto e compreender que o domínio dessa musculatura tem uma função expressiva e comunicacional muito importante, não só no dia a dia, mas também na arte.

Espectáculo Dente de leite

Na leitura da imagem do espetáculo **Dente de leite**, elabore hipóteses com os estudantes sobre outros sentidos do movimento expresso pelas dançarinas, como o "calar-se", pois a maçã está "obstruindo" a boca. Outra possibilidade é que seja uma referência à tradição católica de relacionar a maçã ao pecado.

Por dentro da arte

Comente com os estudantes que Charles Chaplin foi um dos maiores nomes do **cinema mudo**. Explique que, no cinema mudo, as falas dos atores algumas vezes apareciam em textos inseridos entre uma cena e outra, e as apresentações, geralmente, eram acompanhadas por trilha musical executada por um pianista ou uma orquestra dentro do cinema. A trilha musical era muito importante, pois ajudava a criar o clima do filme. Chaplin notabilizou-se pelo uso de mímica em filmes de comédia que conquistaram plateias do mundo todo. Carlitos foi a mais famosa personagem criada por Chaplin e se tornou um símbolo do cinema mudo. Comente com os estudantes que, em **Tempos modernos**, além de dirigir, escrever e atuar, Chaplin compôs a trilha sonora. Se possível, apresente um trecho do filme, disponível em: <https://libreflix.org/assistir/tempos-modernos>. Acesso em: 27 maio 2022.

Se for oportuno, comente com os estudantes que, no início do século XX, passaram a ser aplicados os modos de produção industrial, que são técnicas que otimizam a produção. Basicamente, esses processos utilizam as linhas de montagem, o modo de produção em série, tarefas específicas para cada operário, além de otimizar a mão de obra a fim de evitar a morosidade, conforme pode ser visto em trechos do filme.

Por dentro da arte

Tempos modernos

A transformação de movimentos funcionais em movimentos expressivos também pode ser observada em produções de outras linguagens artísticas. O movimento de apertar parafusos, por exemplo, é o elemento central de **Tempos modernos**, filme de 1936. Escrito e dirigido por Charles Chaplin (1889-1977) – que, além disso, atua como protagonista –, o filme apresenta uma crítica aos modos de produção industrial baseados na divisão e especialização do trabalho em etapas, chamadas de linhas de montagem.

Nesse filme, a personagem principal – Carlitos, vivida por Chaplin – é operário em uma fábrica na qual o trabalho é realizado de modo repetitivo e acelerado com o objetivo de aumentar a produção. De forma bem-humorada, o filme mostra a personagem se esforçando para alcançar o ritmo de trabalho imposto por uma esteira, que, por sua vez, é controlada por uma máquina. Por fim, de tanto realizar a mesma atividade de modo repetitivo, ele se descontrola e passa a fazer o movimento de apertar parafusos mesmo quando está fora do trabalho.

Ao interpretar a personagem Carlitos, Charles Chaplin atribuiu sentido expressivo a movimentos relacionados ao trabalho, como apertar parafusos, mover alavancas etc. **Tempos modernos** é considerado um dos filmes mais importantes da história do cinema mundial.



Fotograma do filme **Tempos modernos** (1936), de Charles Chaplin.

76

A mímica

A mímica é uma forma de expressão artística baseada em gestos, movimentos corporais e fisionômicos (expressões faciais). Por meio da mímica, uma pessoa pode se comunicar sem usar a fala, apenas fazendo sinais.

O tipo mais conhecido de mímica, nas artes cênicas, é a pantomima.

Na pantomima, o mímico usa o rosto todo pintado de branco, roupas pretas e luvas brancas, inspirando-se na imagem da personagem da *commedia dell'arte* Pierrô.

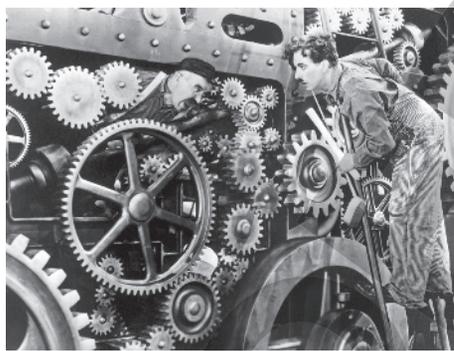
Podemos classificar a pantomima em dois tipos: abstrato – utilizado para demonstrar pensamentos e sentimentos que não têm a necessidade de ser explicados ou compreendidos literalmente; literal – que se caracteriza pela representação de ações concretas e objetos bem definidos em uma ação realista.

A mímica remonta ao teatro grego e perdura até os dias atuais.

Nos fotogramas do filme **Tempos modernos** (1936) reproduzidos nesta página, pode-se notar a atribuição de sentido expressivo ao movimento, por exemplo, de apertar parafusos em uma fábrica.



Fotogramas do filme **Tempos modernos** (1936).



PARA ASSISTIR

- **Tempos modernos.** Direção e produção: Charles Chaplin. Estados Unidos: United Artists, 1936. 1 DVD (87 min).

Nesse filme, Carlitos, personagem interpretada por Charles Chaplin, e uma jovem vivem em uma sociedade que privilegia o modo de produção industrial.

Sugestão de atividade

Faça uma brincadeira de mímica com os estudantes.

Primeiro, escreva em papéis ações concretas, emoções e sentimentos. É importante variar entre essas possibilidades abstratas e literais, como vimos anteriormente. Dobre os papéis e misture todos em um saco plástico ou de pano.

Organize os estudantes sentados em roda no chão da sala e peça a um estudante voluntário que inicie o jogo. Ele deve retirar um papel do saco plástico (ou de pano) e, sem falar para ninguém, realizar a ação ou o sentimento indicado no papel, no centro da roda.

Quem acertar será o próximo a fazer a mímica.

O jogo termina quando todos forem ao centro da roda.

Ao final, pergunte a eles como foi fazer as mímicas e assistir aos colegas realizando as deles. Peça que elaborem e compartilhem suas impressões sobre as dificuldades e facilidades de se expressarem sem palavras, usando apenas os movimentos do corpo e as expressões faciais.

Retome os conceitos de movimentos expressivos e funcionais para ajudá-los na reflexão sobre a atividade.

Contextualização

Se necessário, retome com os estudantes a definição do que são os movimentos expressivos. Em geral, esses movimentos têm o objetivo de transmitir uma ideia ou mobilizar as emoções do público.

Pergunte-lhes se já ouviram a frase “pense antes de agir”. Depois, explique que, para Rudolf Laban, o fazer (agir) contempla tanto o pensamento quanto a emoção. Laban defendia que os seres humanos se movem porque pensam e sentem.

Apresente Rudolf Laban como autor dessa distinção entre movimentos funcionais e expressivos, informando aos estudantes que ele foi um importante pensador do século XX cuja pesquisa influenciou diretamente a evolução do pensamento na dança. Explique que os estudos de Laban potencializam a ampliação do repertório de movimentos de um indivíduo e apontam para um tipo de experiência em dança que respeita a diversidade dos corpos e sugere a pesquisa como parte do aprendizado.

Se julgar oportuno, comente que o trabalho de Laban foi introduzido no Brasil por Maria Duschenes, dançarina húngara que estudou com Laban na Inglaterra e, fugindo da Segunda Guerra Mundial, se tornou professora de uma escola em São Paulo.

O autor, dançarino e pesquisador exerceu e ainda exerce forte influência na arte brasileira, em especial nas artes do corpo, e produziu uma obra literária com seus estudos sobre o movimento humano à qual muitas pessoas recorrem até os dias de hoje como forma de aprofundar o entendimento sobre o movimento e sua expressividade.

RUDOLF LABAN E O ESTUDO DO MOVIMENTO

Nas páginas anteriores, você descobriu que os movimentos podem ser classificados em expressivos, como os realizados pelos dançarinos retratados na abertura desta Unidade, e em funcionais, como aqueles que realizamos no dia a dia. Você também aprendeu que os movimentos funcionais podem ganhar sentido expressivo, como no espetáculo **Dente de leite**, na Dança dos Xondaro e no filme **Tempos modernos**.

Essa classificação foi concebida e explorada por Rudolf Laban (1879-1958), dançarino e coreógrafo que rompeu com as propostas de danças cênicas europeias e desenvolveu uma nova maneira de conceber a dança e de se relacionar com essa manifestação artística.

Ao lado de outros artistas europeus do início do século XX, Rudolf Laban acreditava no valor e na necessidade expressiva da arte. Seus trabalhos tinham forte componente emocional (sentir) e tratavam das questões humanas, como o ódio, a cobiça e o poder, gerados por situações sociais, como a eclosão das guerras mundiais e suas consequências para a sociedade. É importante destacar que, dessa forma, os trabalhos artísticos de Laban também apresentavam críticas sociais.

Ao longo de sua trajetória na dança, Rudolf Laban realizou uma série de estudos sobre o movimento humano, concluindo que movimento, emoção e pensamento são elementos inseparáveis.

Rudolf Laban com um grupo de estudantes em uma aula de dança. Fotografia de 1931.



ULLSTEIN BLD/GETTY IMAGES

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Você aprendeu nesta Unidade que os movimentos funcionais também são utilizados na dança, assumindo uma função expressiva. Os movimentos funcionais podem ser a base para criar novos movimentos. Vamos descobrir como? Nesta atividade, você experimentará a improvisação e a criação de movimentos da dança, usando os movimentos funcionais registrados no diário de bordo. Siga os procedimentos a seguir e atente-se às instruções do professor.

Momento 1 – Um movimento

- a) Escolha um movimento funcional colecionado em seu diário de bordo e o realize algumas vezes. Enquanto o repete, observe se o movimento é mais curto ou longo, rápido ou lento, se utiliza poucas ou muitas partes do corpo para ser executado. Cada movimento que praticamos mobiliza o corpo de uma forma diferente!
- b) Em seguida, brinque de transformar o movimento que você escolheu: aumente e diminua o ritmo (faça muito rápido e em câmera lenta), exagere o movimento (faça o movimento bem grande e bem pequeno).
- c) Volte ao movimento original. Como seria realizá-lo com outras partes do corpo? Pense no ritmo, na duração e nas direções. Experimente essa qualidade de movimento pelo corpo todo.
- d) Misture o movimento transformado com o movimento feito pelo corpo todo, tente fazer os dois movimentos juntos. Experimente essa junção dos movimentos de diferentes modos, variando os ritmos e as partes do corpo utilizadas. Aos poucos, os movimentos funcionais se transformam em movimentos de dança!

Momento 2 – Onde o movimento acontece?

- a) Reúna-se com mais três ou quatro colegas para mostrar o que você criou e conhecer o que foi criado por eles.
- b) Em seguida, relembrem de qual movimento funcional cada um partiu. No dia a dia, esses movimentos são praticados em algum lugar específico da sua casa, da escola ou de outro local que você frequenta? Ou são praticados em vários lugares e momentos?
- c) Pensando nos lugares em que essas ações são praticadas cotidianamente, comecem a procurar algum espaço na escola para praticar os movimentos transformados. Pode ser um lugar onde vocês costumam fazer esses movimentos funcionais ou um lugar em que seja possível, por exemplo, imaginar os cômodos de uma casa.

Experimentações

É interessante que a proposta seja feita em uma área externa da escola ou espaços internos de uso comum que não sejam a sala de aula.

Momento 1a: incentive os estudantes a escolher, inicialmente, um movimento bem simples, que tenha um tempo, um tamanho e uma direção bem definidos.

Momento 1b: estimule os estudantes a experimentar os movimentos dos modos mais variados possíveis.

Momento 1c: dê um tempo maior de exploração para que eles tenham tempo de descobrir movimentos novos.

Momento 2a: em grupos menores, os estudantes podem se sentir mais à vontade para compartilhar suas criações antes de partilhar com todo o grupo. Ao orientar essa e outras propostas de dança, fique atento aos grupos e, caso perceba que, mesmo assim, há alguns estudantes mais tímidos, é interessante conversar para entender como estão se sentindo e por quê.

Se a turma tiver muitos estudantes e isso dificultar a sua orientação aos grupos, é possível propor a experimentação com um número menor de grupos e com mais estudantes em cada grupo.

Momento 2d: se julgar oportuno, circule entre os grupos para saber como estão trabalhando, se estão com alguma dúvida sobre a proposta etc.

Momento 2f: essa proposta também pode acontecer com toda a turma ao mesmo tempo, passando com os estudantes por todos os espaços escolhidos para assistir à experimentação.

Momento 3: a proposta é pensada para uma aula, mas o tempo de realização vai variar de acordo com o envolvimento dos estudantes, o tamanho da turma etc. Pode ser orientado apenas o item **b**, no caso de o tempo ser reduzido.

Momento 3a: ao escutar o que os estudantes trazem para a roda de conversa, procure avaliar se eles conseguem compreender a diferença entre os movimentos funcionais e os expressivos e como um pode alimentar a criação do outro. Se for necessário, faça perguntas adicionais sobre esse assunto. Investigue também como foi para eles esse processo de criação com movimentos do dia a dia, se consideraram interessante, se tiveram alguma dificuldade etc.

Avaliação

Há dois recursos avaliativos potentes nessa proposta. Ambos podem ser considerados como **avaliação em processo**.

Em primeiro lugar, você deve observar a interação entre os estudantes e o esforço individual para cumprir todas as etapas da proposta, como criadores e como observadores. O respeito, a acolhida e a empatia são muito importantes para o desenvolvimento da confiança individual e da cumplicidade e solidariedade entre o grupo, e essas são habilidades socioemocionais que contribuem muito para a aprendizagem. Devem, portanto, ser valorizadas e observadas.

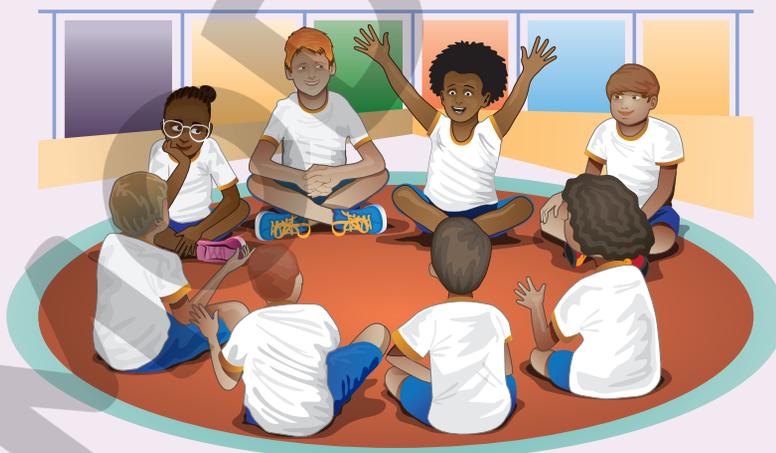
Em segundo lugar, no momento das conversas, você deve observar se os estudantes conseguem elaborar a experiência que vivenciaram, a ponto de sintetizá-la,

Continua

- d) Não se esqueçam de que este lugar escolhido deve ser adequado para realizar todos os movimentos funcionais transformados em dança pelo grupo. Se for um lugar da escola usado como lugar imaginário, ele pode também ser mais de uma coisa ao mesmo tempo, pode ser uma casa para um integrante do grupo e, ao mesmo tempo, um ônibus para outro etc.
- e) Conversem um pouco sobre essa reflexão: quais sentimentos e sensações estão associados a este espaço real ou imaginado? Que inspiração ele traz?
- f) Usando o espaço escolhido, dividam o grupo em dois subgrupos e apresentem uns para os outros, repetindo algumas vezes os movimentos transformados em dança. Experimente expressar alguns sentimentos e sensações no momento de apresentar para os colegas do grupo. Os movimentos podem ser trabalhados com mais de uma referência expressiva e, até mesmo, opostas, como alegria e tristeza, tensão e relaxamento, sono e atenção, entre outras.

Momento 3 – Roda de conversa

- a) De volta para a sala de aula, façam uma roda com toda a turma para conversarem sobre essa experiência e também contarem quais movimentos fizeram, o lugar que escolheram, os sentimentos e as sensações que experimentaram, como foi assistir a várias pessoas fazendo movimentos diferentes ao mesmo tempo etc.
- b) Algumas coisas que você pensou, e talvez não queira ou não tenha tempo de compartilhar na roda, podem ser registradas em seu diário de bordo. Aproveite também para registrar algumas percepções que possam ajudá-lo a rememorar essa experiência, como o lugar escolhido pelo grupo, os movimentos funcionais transformados por vocês e o que sentiu enquanto fazia os movimentos.



RODRIGO ELIARQUINO DA EDITORA

80

Continuação

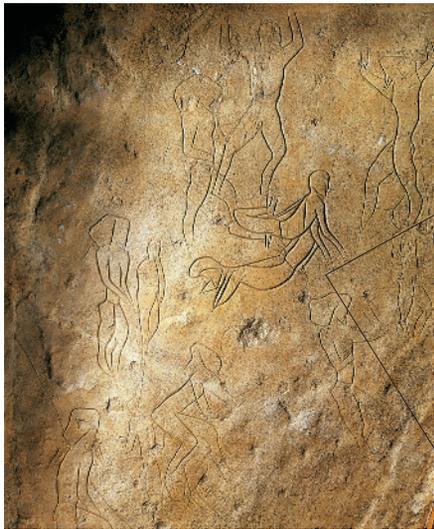
compartilhá-la e relacioná-la com a dos colegas, construindo assim uma autopercepção e um senso de coletividade importantes para as linguagens artísticas, sobretudo quando envolvem a autoexposição e o trabalho corporal. É também importante verificar se os estudantes reconhecem e valorizam esses momentos de diálogo sobre a experimentação como um espaço de decomposição e reflexão sobre tudo o que envolve a aprendizagem com a arte, afetiva e conceitualmente.



AS DANÇAS CIRCULARES

AS ORIGENS DA DANÇA

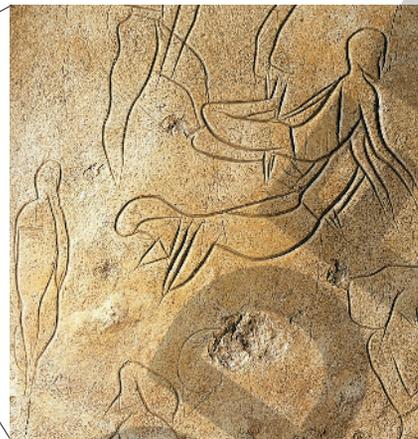
A imagem reproduzida nesta página mostra incisões feitas há milhares de anos nas paredes de uma caverna. Note as figuras gravadas. Quantas figuras há na imagem? E o que essas figuras parecem fazer?



Réplica de incisões rupestres da Caverna de Addaura, em Palermo, Itália. Museu Arqueológico Regional, Palermo. Os registros originais datam de cerca de 8000 a.C.

A imagem mostra a representação de figuras que têm formas humanas. Note que as figuras que estão na posição vertical (em pé) parecem realizar um movimento circular e que, no centro, duas delas estão na posição horizontal (deitadas). Você percebeu que todas as figuras parecem movimentar partes do corpo, como braços, pernas e tronco? Outro aspecto a ser observado nas incisões de Addaura é que as figuras representadas parecem usar máscaras de animais. Observe o detalhe da imagem.

Estudiosos acreditam que as incisões da Caverna de Addaura representam um ritual dançado e que essa é a mais antiga representação de dança realizada em grupo de que se tem conhecimento. Essas incisões sugerem que, desde os tempos mais antigos, os seres humanos utilizam a dança para se relacionar com o mundo ao redor e manifestar suas crenças.



Detalhe de réplica de incisões rupestres da Caverna de Addaura.

Objetivos

- Compreender o caráter ritual da dança em sua origem.
- Reconhecer danças tradicionais de povos de diferentes culturas e períodos.
- Identificar a formação circular como elemento comum a danças de diferentes culturas e períodos.
- Analisar a representação visual de uma dança circular.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR03), (EF69AR09), (EF69AR13), (EF69AR31) e (EF69AR33).

Contextualização

Ao abordar as origens da dança, chame a atenção dos estudantes para o fato de os seres humanos utilizarem os movimentos corporais como meio de comunicação e expressão desde os tempos mais antigos. Retome as pinturas rupestres apresentadas no Tema 2 na Unidade 1 e destaque que as cenas representadas nessas imagens já mostram pessoas fazendo movimentos que parecem danças. Explique que esses movimentos, em geral, estavam relacionados a rituais.

É importante considerar que a proposta de leitura das incisões feitas nas paredes da Caverna de Addaura está de acordo com os estudos realizados pelo professor de história da dança Paul Bourcier e sistematizados no livro **História da dança no Ocidente**. O texto "A roda de Addaura", reproduzido nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual, foi extraído desse livro e traz mais informações sobre as incisões de Addaura e sua relação com a origem da dança.

Contextualização

Retome o fato de que os gregos, assim como outros povos da Antiguidade, eram politeístas e que as danças integravam os diferentes rituais realizados em homenagem a esses deuses. Aproveite a oportunidade para aprofundar com os estudantes a importância dos rituais e das festividades religiosas para os gregos antigos. Comente que os habitantes da Grécia antiga realizavam festividades em homenagem aos seus deuses ou para marcar momentos importantes da sua vida. Alguns cultos eram privados, como os realizados diante de altares domésticos, nos quais eram feitas oferendas e libações (derramamento de líquidos). Outros eram públicos, como os **sacrifícios**, rituais em que animais domésticos eram mortos e oferecidos aos deuses, e as **procições**. Uma das mais famosas era a realizada a cada quatro anos em Atenas, em homenagem à deusa que dava nome à cidade.

Certos rituais eram tão longos e animados que se transformavam em verdadeiras festividades, como era o caso dos Jogos Olímpicos. Realizados a cada quatro anos na cidade de Olímpia, em homenagem a Zeus, os Jogos Olímpicos duravam vários dias e reuniam atletas de todas as cidades gregas. Ao longo da competição, eram disputadas provas de corrida, salto, arremesso de disco, luta, arremesso de dardo, entre outras. Ao final das provas, os vencedores recebiam coroas de louro. Os jogos eram tão importantes que até mesmo as guerras eram suspensas para que os gregos pudessem competir ou assistir às competições. A ideia de que as competições esportivas eram mais importantes do que as guerras inspirou a criação dos Jogos Olímpicos modernos.

Se julgar oportuno, retome as festas dionísicas e o teatro na Grécia antiga, temas abordados na Unidade anterior.

A DANÇA E O SAGRADO

Ao longo da história, a dança foi a forma encontrada por povos de diferentes culturas para se relacionar com o sagrado e manifestar suas crenças, como no Tema 1, em que conhecemos um pouco sobre a relação entre dança e espiritualidade nas culturas dos povos indígenas Guarani Mbya e Yanomami.

Os gregos antigos, que viviam na região onde hoje é a Europa, acreditavam que a dança teria sido ensinada pelos deuses para que os mortais se alegrassem e pudessem homenageá-los. Observe a imagem desta página. Ela mostra esculturas produzidas na Grécia há mais de 3 mil anos.

Essas esculturas representam três pessoas que dançam em roda e uma figura central que toca **lira**. Como você aprendeu na Unidade anterior, na Grécia antiga, a dança e o teatro faziam parte dos festivais realizados em homenagem a Dionísio.

Lira: instrumento musical de cordas. Para tocá-la, as cordas são dedilhadas.



JEBULON - MUSEU ARQUEOLÓGICO DE HERAKLION, GRECIA

Dança circular de mulheres.
c. 1300 a.C. Esculturas de argila, dimensões variadas. Museu Arqueológico de Heraklion, Creta, Grécia.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Com o professor e os colegas de turma, procurem lembrar quais danças acontecem com as mãos dadas. Escolha uma e responda a algumas perguntas:
 - a) Como a dança é realizada? Com quais movimentos?
 - b) Há quanto tempo você conhece essa dança?
 - c) Onde e com quem você aprendeu a dançá-la?
 - d) Essa dança é praticada por algum motivo específico, como festa, brincadeira ou prática religiosa?
2. Registre em seu diário de bordo os nomes das danças mencionadas pelos colegas que você não conhecia, como são os movimentos delas e de onde elas são.



Faça no diário de bordo.

82

Foco na linguagem

Esta é uma oportunidade de conhecer um pouco do repertório dos estudantes, como as memórias de infância com brincadeiras de roda. No entanto, pode ser que apareçam outras referências também, como danças em pares. É importante acolher e investigar com eles todas as referências que surgirem, incluindo as mais atuais.

A DANÇA ODISSI

Na Índia, a dança surgiu atrelada ao teatro e com forte ligação com as crenças desse povo. Existem comprovações arqueológicas de que a dança era praticada na região há mais de cinco mil anos. Uma das danças mais populares da Índia é a **odissi**, realizada por meio de gestos das mãos, movimentos corporais e expressões faciais, e até hoje é muito praticada na Índia.

Conforme registros rupestres encontrados na caverna de Udayagiri, na cidade de Bhubaneswar, na Índia, essa dança surgiu por volta do século II a.C. Uma das características das coreografias desta dança é o uso de **mudras**, que são gestos das mãos com diferentes significados.

A brasileira Silvana Duarte é bailarina e professora de *odissi*. Na fotografia ela faz a posição "oferenda de flores à mãe-terra" em uma apresentação em São Paulo (SP), em 2013.



MARCELO DE BREYNE

Outra dança tradicional da Índia é o **kathakali**. Essa é uma dança que se caracteriza por ser dramatizada e na qual os dançarinos utilizam máscaras, maquiagem, acessórios e vestimentas muito coloridos. Observe a fotografia a seguir.



Apresentação de dança *kathakali*, em Kochi, na Índia. Fotografia de 2016.

Contextualização

Ao abordar as diferentes origens da dança, chame a atenção dos estudantes para o fato de essa manifestação artística ser realizada por povos de diferentes culturas e mostre que cada povo a desenvolve de uma maneira diferente. Dessa forma, é possível desconstruir a ideia de que apenas têm valor estético ou artístico as danças de origem europeia, em especial o balé clássico.

Se julgar oportuno, ao apresentar as danças indianas, destaque que, assim como no caso dos gregos antigos, em sua origem, a dança indiana tinha caráter ritual e estava ligada ao teatro. A esse respeito, se possível, consulte o texto "Índia", nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

Contextualização

Comente com os estudantes que, antes da chegada dos espanhóis, os códices eram feitos com imagens que representavam objetos, ideias, números e datas. Após a conquista, os colonizadores acrescentaram às imagens textos em espanhol.

Esses documentos se tornaram uma importante fonte para o estudo da história dos astecas.

Como curiosidade, comenta-se que um dos códices mais conhecidos é o **Códice Mendoza**, produzido entre 1541 e 1542. Nele, os nativos descrevem a fundação de Tenochtitlan, as conquistas territoriais astecas, o sistema de cobrança de impostos no império, além de eventos relacionados ao cotidiano. As análises do **Códice Mendoza** revelam que a educação das crianças era uma das principais preocupações da sociedade asteca. Esta pode ser uma oportunidade de propor uma ação interdisciplinar ao professor de História para aprofundar a abordagem dos povos pré-colombianos.

Converse com os estudantes sobre a relação da dança com o desconhecido. Explique que a dança era utilizada para homenagear deuses ou forças da natureza, que eram entidades que eles não conheciam e não sabiam explicar. Assim, as palavras eram insuficientes para a expressão dos povos, por isso a dança cumpria esse papel. A expressão da dança vai para além de onde a palavra chega. Dessa forma, a dança ritual não era apenas realizada como homenagem, mas também como linguagem de comunicação entre os seres humanos e os deuses, e entre as forças da natureza e o desconhecido. Aquilo que eles não podiam explicar ou traduzir em palavras era expresso pelos movimentos do corpo.

Pesquisa interdisciplinar

Você pode realizar uma proposição de pesquisa sobre esse tema em parceria com o professor de História ou de Língua Portuguesa. Vocês podem propor aos es-

Continua

A DANÇA ASTECA

A dança também era parte da **cosmovisão** dos astecas, povo que ocupava o território que corresponde ao atual México antes de ser derrotado pelos colonizadores espanhóis. Os astecas acreditavam em vários deuses e, assim como os gregos antigos, realizavam festivais para homenageá-los.



TOVAR, Juan de. O modo de dançar dos astecas - a última dança do primeiro contato. (c. 1585). Aquarela sobre papel, 21 × 15,2 cm. In: **Códice Tovar**. Biblioteca John Carter Brown, Providence, Estados Unidos.

Na imagem reproduzida, pode-se ver a representação de uma dança que fazia parte de um festival asteca em homenagem a Tezcatlipoca, o deus do céu noturno e da memória.

Arte e muito mais

O Códice Tovar

A palavra *códice* refere-se ao conjunto de desenhos e escritos feitos por escribas astecas e por outros habitantes da região do México, antes e depois da conquista espanhola. Nos códices, os povos originários narram eventos importantes de sua história e descrevem a organização do império e as cenas da vida diária dos astecas.

Publicado em 1585, atribui-se o **Códice Tovar** a um jesuíta mexicano, Juan de Tovar (1546-1626). O **Códice Tovar** contém informações detalhadas sobre os rituais e as cerimônias realizados pelos astecas. Esse documento é ilustrado com 51 pinturas de página inteira.

Continuação

estudantes que se organizem em grupo para pesquisar livros que contem essa história. Podem também pedir a eles que usem diferentes referências, encontradas na internet, que podem ser impressas para a criação de cartazes. Se desejarem ir além, podem ampliar o exemplo do Tovar para orientar a pesquisa sobre a escrita entre outros povos originários das Américas. É importante que eles reconheçam que há outras escritas, gráficas e simbólicas, além daquela que eles já conhecem.

Ao propor pesquisas como essas, é importante decompor a atividade desde o início, apresentando o passo a passo (formação do grupo; consulta às fontes; sistematização das informações em texto, oralmente ou em cartaz; entrega ou apresentação) e comunicando o que se espera de cada estudante, individualmente e em grupo, para a avaliação. Atividades como essa podem ser avaliadas tendo em vista empenho na busca e no tratamento das fontes, interação entre o grupo, capacidade de síntese, organização dos conteúdos e clareza na apresentação dos resultados.

Cosmovisão: é a forma como os povos concebem o mundo, incluindo aspectos culturais, religiosos, sociais e leituras da realidade.

JUAN DE TOVAR - BIBLIOTECA JOHN CARTER BROWN, PROVIDENCE, EUA

A FORMAÇÃO CIRCULAR

Observe, mais uma vez, as imagens reproduzidas nas páginas 81 (incisões rupestres), 82 (escultura grega) e 84 (dança asteca), e, depois, responda: o que as danças mostradas nessas imagens têm em comum?

Possivelmente, você percebeu que as três imagens apresentam danças de períodos distintos, mas que acontecem em roda, as chamadas **danças circulares**.

A disposição em círculo é uma característica das danças que integram rituais, como nos casos abordados nas páginas anteriores. A formação circular, no entanto, também faz parte de danças recreativas e artísticas de povos de diferentes culturas.

Ao longo da história, a formação circular foi incorporando outras possibilidades, com diferentes modos de agregar pessoas, de construir espaços e de discutir ideias. Assim, foram surgindo danças com círculos concêntricos (uma roda dentro da outra), com ou sem as mãos dadas, em formato de caracol, entre outras.

A fotografia a seguir, por exemplo, mostra um grupo de pessoas dançando a **sardana**, uma dança típica da Catalunha, região do leste da Espanha. Nessa dança, mulheres e homens dão as mãos, erguem os braços e formam um grande círculo que se movimenta ao som de uma banda. Considerada um símbolo da Catalunha, a sardana é realizada em festas, comemorações e também em encontros que acontecem em ruas e praças.



Pessoas dançam a sardana em Barcelona, Espanha. Fotografia de 2018.

85

Contextualização

A sardana, um símbolo da Catalunha (Espanha), teve origem em uma dança da Grécia antiga, a *ikariótikos*. Essa palavra deriva do nome da ilha de Ikariá (onde o herói mitológico Ícaro caiu ao aproximar-se muito do Sol, derretendo as asas de cera com que fugira da ilha de Creta). Há poucos registros de *ikariótikos*, mas sabe-se que era uma dança festiva que, originalmente, se dançava de mãos dadas e com os braços entrecruzados. Hoje é dançada apenas segurando-se as mãos ou apoiando-as nos ombros uns dos outros.

Amplie o estudo sobre as danças circulares comentando com os estudantes que esse tipo de dança, presente nas culturas antigas, ainda hoje pode ser apreciado em diversos locais, como praças e parques. Há um

Continuação

movimento chamado **danças circulares sagradas**, criado pelo bailarino e educador Bernhard Wosien (1908-1986). Depois de um tempo dedicado ao estudo do balé clássico, Wosien passou a pesquisar e ensinar danças folclóricas em uma comunidade da Escócia (Reino Unido). Ele acreditava que a dança em formato circular trazia a possibilidade de as pessoas se conectarem profundamente consigo mesmas e com os demais dançantes, penetrando os espaços sagrados de cada um e gerando uma espécie de dança meditativa grupal. No início da década de 1990, alguns brasileiros visitaram a comunidade na qual Wosien praticava essa dança e a trouxeram para o Brasil. Até hoje podem ser vistos grupos que praticam danças circulares em diversos locais.

Portanto, as danças circulares realizadas hoje podem ser vistas como o resgate de uma prática comum aos povos antigos, incorporada às necessidades e às características dos tempos atuais.

Em termos técnicos, as danças circulares são chamadas danças em **progressão circular**. A expressão **progressão espacial** foi cunhada pela professora de dança inglesa Valerie Preston-Dunlop, que foi aluna de Rudolf Laban. Para ela, o corpo em movimento deixa linhas virtuais no espaço, ou seja, quando nos movemos, deixamos “rastros” do nosso movimento no espaço. Essas progressões podem ser lineares ou circulares. Se estivermos na praia, por exemplo, o rastro torna-se visível na areia, ou seja, nesse caso a progressão será materializada na areia.

Continua

Experimentações

Nesta proposta, os estudantes experimentarão uma prática introdutória de pesquisa focada na técnica de coleta de dados, entrevista. Eles já experimentaram outras possibilidades de pesquisa, em fontes bibliográficas e digitais, e agora descobrirão que as pessoas são também fontes para registro e levantamento de histórias e dados.

Momento 1: auxilie na formação dos grupos, de modo a compensar a divisão entre estudantes de diferentes perfis, equalizando as habilidades e acolhendo estudantes com perfis diversos, especialmente estudantes neurodiversos, como aqueles do espectro autista, por exemplo, que têm dificuldade de comunicação, sobretudo com pessoas com as quais ainda não tenham construído um vínculo. Por isso, compartilhar a tarefa com outros colegas, de modo que um possa se responsabilizar mais ou menos por uma etapa, é um modo de acolhê-los e de fortalecer o vínculo e a confiança nos colegas. Alguns estudantes podem trabalhar mais na elaboração das questões, e outros podem se dedicar mais à realização da entrevista. Deixe que os grupos se autorregulem e observe como se dá esse processo.

Momento 2: oriente os estudantes sobre o gerenciamento de tempo com as entrevistas. É possível que eles consigam elencar várias danças e referências a partir de uma entrevista, por exemplo, mas que dure mais tempo do que três entrevistas. Por isso, oriente um tempo limite para a atividade, sem a obrigação de entrevistar três pessoas.

Resalte que pode ser interessante entrevistar algum funcionário ou estudante que venha de outra cidade, pois possivelmente esse entrevistado apresentará uma dança desconhecida por eles.

Momento 3: ao mediar este momento de partilha das entrevistas, pergunte, se

Continua

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- As danças em roda são praticadas em várias regiões do Brasil e do mundo, com algumas características em comum e outras específicas de cada lugar. Na nossa cultura também conhecemos e praticamos diversas danças. Para saber quais danças as pessoas da sua escola conhecem, e talvez descobrir danças que você não conhecia, realize com os colegas entrevistas com outras pessoas da escola.

Momento 1 – Roteiro de entrevista

- a) Reúna-se com dois ou três colegas para fazer um roteiro de entrevista com até sete perguntas.
- b) Como o objetivo da entrevista é descobrir novas danças, não se esqueçam de incluir no roteiro perguntas que ajudem a conhecê-las. Pode ser interessante saber também onde e com quem a pessoa entrevistada aprendeu aquela dança, se tem um nome e se ela sabe em quais lugares ela é dançada.
- c) Elaborem também outras perguntas, pensando em outras coisas que vocês gostariam de saber a partir da entrevista.
- d) Ao final da entrevista, vocês podem pedir ao entrevistado que ensine um ou dois passos das danças que conhece e pratica.

Momento 2 – Entrevistas

- a) Entrevistem até três pessoas da escola, funcionários ou estudantes, de diferentes faixas etárias.
- b) Registrem no diário de bordo aquilo que vocês considerarem mais importante ou que lhes tenha chamado a atenção nas entrevistas.



Momento 3 – Partilha

- a) Depois das entrevistas, retornem para a sala de aula a fim de partilhar com os colegas o que vocês aprenderam e descobriram.
- b) Utilize as anotações do seu diário de bordo para se lembrar daquilo que considerou mais importante.
- c) Com seu grupo, mostre alguns passos das danças aprendidas.

86

Continuação

necessário, o nome das danças e se eles conseguiram saber com os entrevistados de onde elas são. Essas informações vão ajudar no trabalho com os conteúdos do Tema 3.

Encoraje os estudantes a apresentar alguns passos das danças aprendidas, mas deixe que isso aconteça espontaneamente.

Avaliação

Os estudantes podem ser avaliados pelo empenho na elaboração e na realização das entrevistas, assim como por engajamento no compartilhamento dos resultados, cooperação com o grupo e empatia para ouvir e acolher os resultados compartilhados pelos colegas.

RODRIGO ELIARQUIVO DA EDITORA

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



O FORMATO CIRCULAR NAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS BRASILEIRAS

AS FESTAS JUNINAS

A **identidade cultural** de um povo é constituída do encontro das diferentes heranças culturais, como a língua, os costumes, as tradições, os valores, as festas, a música, entre outros elementos.

No Brasil, os povos indígenas, europeus e africanos foram os primeiros grupos a contribuir para a formação da cultura nacional, conferindo à sociedade brasileira muitas de suas tradições e manifestações artísticas. Essas contribuições fizeram do Brasil um país **multicultural**.

Essa identidade cultural múltipla se faz notar de maneira consistente em diferentes expressões da cultura brasileira. Muitas se fazem visíveis na forma de festas e de celebrações, que trazem as influências deixadas pelos diversos povos que por aqui passaram e se estabeleceram. Um exemplo são as **festas juninas**.

Na pintura reproduzida a seguir, quais elementos das festas juninas você reconhece?



DEUS, Lourdes de. **A grande quadrilha**. 2014. Acrílica sobre tela, 100 × 150 cm. Coleção particular.

Objetivos

- Compreender o significado de conceitos como identidade cultural e multiculturalismo.
- Reconhecer as festas juninas como exemplo de manifestação cultural que revela o caráter multicultural do Brasil.
- Identificar a formação circular em danças que integram manifestações culturais brasileiras.
- Conhecer a ciranda, dança de roda tradicional brasileira, assim como a capoeira, manifestação cultural de origem afro-brasileira que reúne dança e música.
- Identificar os estilos da capoeira e seus principais movimentos, assim como os instrumentos musicais que dão o ritmo das rodas de capoeira.
- Experimentar o movimento da ginga em uma roda de capoeira.

Continuação

- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR09), (EF69AR10), (EF69AR11), (EF69AR12), (EF69AR13), (EF69AR15), (EF69AR21), (EF69AR26), (EF69AR32), (EF69AR33) e (EF69AR34).

Contextualização

Comente com os estudantes que pesquisadores relatam que há possivelmente duas hipóteses sobre a origem do termo *feira junina*. A primeira trata das festividades religiosas que envolvem Santo Antônio, São João e São Pedro. A segunda diz que, em princípio, nos países católicos da Europa, a homenagem era feita apenas para São João, então chamada “Joanina”. Porém, há ainda relatos do acontecimento dessas festas antes mesmo de elas se tornarem ligadas à religiosidade católica. Na Antiguidade, elas faziam parte dos rituais que comemoravam a chegada do verão e tinham o intuito de afastar os maus espíritos que poderiam prejudicar as colheitas.

Comente com os estudantes que, antes mesmo da chegada dos europeus à América portuguesa, os povos indígenas realizavam no mês de junho celebrações ligadas à agricultura e que a contribuição desses povos para as festas juninas pode ser notada, principalmente, nos seus pratos típicos, que são feitos de milho, amendoim, batata-doce e mandioca. Explique que a cultura africana, por sua vez, se faz presente nas danças e nas brincadeiras da festa junina, como nas danças do coco e da embolada.

Se julgar oportuno, comente que o multiculturalismo dessa festa também se manifesta, por exemplo, na estrutura da quadrilha, que se originou na França, e na tradição dos fogos de artifício, originária da China.

Contextualização

Ao abordar o assunto da dança nas festas juninas e apresentar a quadrilha como uma de suas principais manifestações, você pode enfatizar que ela é uma dança coletiva e oriunda da mistura das culturas indígenas, africanas e europeias.

Esse também é um momento para saber se os estudantes já dançaram quadrilha ou outras danças tradicionais na escola e como percebem a prática, que está presente em muitas escolas. Questione os estudantes sobre quem participava da dança e onde dançavam.

É interessante problematizar que quem dança faz diferença – a faixa etária daqueles que dançam, grupos de mesma idade ou grupos formados de integrantes da comunidade escolar, profissionais de campeonatos de dança. Problematize também a importância de onde se dança a quadrilha: em parques, em quadras, na rua, em uma praça, em um local de competição (por exemplo, um salão). Depois, pergunte aos estudantes se, na quadrilha de que eles participaram, existia uma grande roda. Qual seria o propósito da grande roda? No que se diferencia das outras progressões (o caminho da roça, por exemplo)? Peça a eles que falem de outros passos que já tenham visto ou dançado.

Você também pode dizer aos estudantes que, mesmo que a caracterização dos participantes das quadrilhas, que inclui roupas remendadas e dentes pintados de preto, seja considerada uma tradição, alguns pesquisadores questionam sua utilização, pois alguns de seus aspectos podem enfatizar preconceitos e reforçar estereótipos em relação às pessoas campesinas.

Se considerar conveniente, você pode propor aos estudantes a organização de uma coreografia de quadrilha baseada nos conhecimentos prévios deles sobre o assunto. Caso a escola tenha acesso à internet, você pode procurar com eles uma música para acompanhar a experiência da dança.

A DANÇA NAS FESTAS JUNINAS

Uma das características principais das festas juninas é a **quadrilha**, dança de origem europeia que chegou ao Brasil no século XIX, trazida pelos portugueses. Pode parecer estranho, mas essa dança, que é tão popular no Brasil, durante muito tempo foi praticada em festas realizadas pelos nobres. Ao longo do tempo, no entanto, a dança se popularizou, ganhou novos elementos e passou a integrar as festas juninas.

Um dos movimentos mais tradicionais da quadrilha consiste na formação de uma grande roda, como a retratada na fotografia a seguir e também na pintura reproduzida na página anterior.



Crianças e adultos dançam a quadrilha com trajes típicos, em São Roque de Minas (MG). Fotografia de 2011.

Ao popularizar-se, a dança recebeu características regionais e transformou-se na **quadrilha caipira**, também conhecida como **matuta**. Na quadrilha caipira, mulheres e homens formam pares, ensaiam os passos, vestem-se com roupas remendadas, usam chapéu de palha e participam de uma encenação do casamento na roça. Há ainda a **quadrilha estilizada**: um grupo cria uma coreografia de acordo com a música escolhida e dança com trajes mais elaborados.

88

Curiosidade

A quadrilha junina brasileira teve origem em uma dança francesa do século XVIII, chamada *quadrille*, porque era dançada por quatro casais.

Os termos usados na quadrilha são uma versão abrigada de termos e palavras franceses:

- Alavantu (*en avant tous*): todos os casais vão para a frente.
- Anarriê (*en arrière*): os casais vão para trás.
- Changê (*changer/changez*): trocar/troquem o par.
- Cumprimento *vis-à-vis*: cumprimento frente a frente.
- Otrefoá (*autre fois*): repete o passo anterior.
- Ao saruê (*soirée*): reunião social noturna, ordem para todos se juntarem no centro do salão.

O BAIÃO, O XOTE, O XAXADO E O FORRÓ

Dependendo da região do país, outras danças também estão presentes nas festas juninas. O **baião**, o **xote**, o **xaxado** e o **forró** são algumas delas. Essas danças estão atreladas a ritmos musicais, ou seja, diferentemente do que ocorre em algumas das danças cênicas, música e dança não se separam. Por isso, ao ouvir um desses ritmos musicais, o corpo, muitas vezes, já “sabe” como dançar, sendo levado pelo ritmo, mesmo que você não seja um profissional.



BORGES, José Francisco. **Forró sertanejo**. 2011. Xilogravura, 66 x 96 cm. Memorial J. Borges e Museu da Xilogravura.

Geralmente, essas danças acontecem aos pares (exceto o xaxado, que também se dança em roda). Apesar de serem danças que têm passos característicos, quando dançadas em ocasiões festivas, ao contrário de apresentações ao público, elas deixam espaço para as duplas improvisarem, criarem e, sobretudo, se divertirem.

A xilografia

A imagem reproduzida anteriormente mostra uma **xilogravura**. A técnica utilizada para produzir as xilogravuras é a **xilografia** e consiste no entalhe de figuras em um suporte de madeira, formando uma matriz para a impressão. Com a matriz pronta, o artista realiza a tintagem, ou seja, passa tinta sobre a madeira. Depois, aplica o papel sobre a matriz, imprimindo a imagem nele.

J. Borges entalhando uma matriz de xilogravura, em Bezerros (PE). Fotografia de 2012.



89

Contextualização

É possível que algumas dessas danças tenham aparecido com a proposta de entrevistas (seção **Experimentações** – Tema 2). Se for esse o caso, relembre com os estudantes quem citou essas danças e o que descobriram sobre elas.

Este também é um bom momento para fazer uma avaliação diagnóstica com os estudantes, perguntando quais desses ritmos e danças eles conhecem, como conheceram e incentivando-os a demonstrar passos das danças. Pergunte também se esses ritmos e danças os fazem se lembrar de artistas e de outras referências que possam ter. Na conversa, podem aparecer repertórios os mais diversos. Aproveite para conhecer um pouco mais sobre os repertórios e interesses dos estudantes, mesmo que as referências pareçam fugir do tema.

Continua

Continuação

Caso seja oportuno, compartilhe com os estudantes a informação de que há muitas hipóteses para a explicação de como surgiu o forró. O pesquisador Luís da Câmara Cascudo (1898-1986), escritor e folclorista brasileiro responsável por uma vasta pesquisa sobre a cultura popular brasileira e suas raízes étnicas, defende que a palavra *forró* tem sua origem no termo *forrobo*, que era como os escravizados africanos chamavam as festas populares em que havia diversão, dança e música de ritmos diversos. Desse modo, a palavra *forró* denominaria a festa, o encontro com a finalidade de dançar e cantar. Em um baile de forró, as pessoas dançam ao som de vários ritmos, sobretudo o baião, o xote e o xaxado.

Ainda segundo Câmara Cascudo, o termo *xote* deriva da palavra *schottische*, que é uma melodia alemã bastante cadenciada. No início, o ritmo costumava habitar as festas de famílias nobres, mas logo se tornou muito popular, passando a ser um estilo apreciado por todos.

O **baião**, que teve sua origem no século XIX no nordeste do país, popularizou-se com as músicas de Luiz Gonzaga (1912-1989), que deram novas características ao ritmo. O xote e o baião são similares no modo de dançar, mas as músicas geram sensações distintas, pois são executadas em ritmos e velocidades diferentes.

Em relação ao **xaxado**, Luís da Câmara Cascudo afirmou que é uma dança que tem origem no sertão de Pernambuco cujo nome provém do som das sandálias ou dos sapatos quando arrastados no chão. O xaxado acontece em círculo, e antigamente era dançado predominantemente por homens. Ficou bastante associado ao cangaço, pois era muito executado pelo bando de Lampião. Esses ritmos estão presentes em todo o país, sendo muito executados na Região Nordeste.

Pergunte aos estudantes se eles conhecem esses ritmos musicais e se os associam a danças.

Por dentro da arte

Depois de ouvirem a canção “Baião”, comente que o ritmo baião, considerado um subgênero do forró com outros ritmos, foi reconhecido em 2021 como patrimônio cultural imaterial brasileiro pelo Iphan.

Pergunte também a eles se conhecem outras canções de Luiz Gonzaga. Pode ser que eles citem canções conhecidas desse artista, como “Asa branca”, “Qui nem jiló” e “Luar do sertão”; esta, embora não seja de autoria de Luiz Gonzaga, é uma das canções interpretadas por ele que se tornaram mais conhecidas. Comente que na próxima Unidade eles terão a oportunidade de conhecer a letra e cantar a canção “Luar do sertão”.

Por dentro da arte

Baião

Na página anterior, você aprendeu que o baião é uma das danças realizadas nas festas juninas. Além de ser uma dança, o baião é um estilo musical cujos instrumentos mais característicos são a sanfona, o triângulo e o zabumba. A sanfona executa a harmonia e as melodias, o zabumba e o triângulo marcam o ritmo da música.

O baião se tornou conhecido em todo o Brasil graças ao cantor e compositor Luiz Gonzaga (1912-1989), conhecido como “O rei do baião”, e o advogado e letrista Humberto Teixeira (1915-1979), conhecido como “O doutor do baião”.

Ouçã o áudio “Baião”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira” e acompanhe a letra a seguir.



Baião

“Eu vou mostrar pra vocês
Como se dança o baião
E quem quiser aprender
É favor prestar atenção
Morena chega pra cá
Bem junto ao meu coração
Agora é só me seguir
Pois eu vou dançar o baião
Baião...”

Eu já dancei balancê
Xamego, samba e xerém
Mas o baião tem um quê
Que as outras danças não têm
Oi quem quiser é só dizer
Pois eu com satisfação
Vou dançar cantando o baião
Baião...

Eu já cantei no Pará
Toquei sanfona em Belém
Cantei lá no Ceará
E sei o que me convém
Por isso eu quero afirmar
Com toda convicção
Que estou doido pelo baião.
Baião...”

GONZAGA, Luiz; TEIXEIRA, Humberto. Baião. In: GONZAGA, Luiz. Baião. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1949.



A sanfona (54 × 35 cm) também é conhecida como acordeão.



O zabumba (20 × 40 cm) é um tipo de tambor. Baqueta ou maça: 20 × 1,4 cm; vareta fina: 35 cm.



O triângulo (25 cm – lado do triângulo) é um instrumento de percussão feito de metal. Baqueta de ferro: 10 mm de espessura.

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Como você dança o baião? Que tal aproveitar a canção “Baião” e os movimentos que você conheceu ou criou até agora para experimentar o ritmo dançando? Dançar pode ser um outro jeito de ouvir e conhecer uma canção!
2. Descubra como, tradicionalmente, se dança o baião.

Foco na linguagem

1. Abra um espaço na sala de aula para que os estudantes possam dançar. Oriente-os a prestar atenção à sonoridade dos instrumentos que compõem a parte instrumental da canção. Depois, estimule-os a dançar com base no ritmo da música, sem a preocupação de fazer passos específicos, como se a sala de aula fosse um salão de baile.
2. Se for possível, encontre *links* na internet de pessoas dançando baião com passos tradicionais, para compartilhar com os estudantes, ou oriente-os a fazer uma pesquisa.

A CIRANDA

Ao ouvir a palavra *ciranda*, provavelmente você se lembra de danças de roda e de músicas infantis, mas você sabia que os adultos também dançam ciranda? A **ciranda** é uma dança de formação circular tradicional em algumas regiões do estado de Pernambuco. De caráter comunitário, a ciranda pernambucana é praticada por pessoas de todas as idades. Essa manifestação cultural foi representada na pintura reproduzida nesta página.

Como em qualquer dança popular circular, não há um número exato de pessoas que participam da ciranda, por isso, às vezes é necessário que mais rodas se formem para acomodar todos os dançantes.

A dança é simples e acontece da seguinte maneira: de mãos dadas, os **cirandeiros** (dançarinos de ciranda) movimentam-se no sentido anti-horário (da direita para a esquerda), fazendo um trançado de braços e pernas. Uma figura central das cirandas é o **mestre-cirandeiro**. Cabe a ele organizar a ciranda e entoar as cantigas e os versos improvisados. Os **batuqueiros** são os responsáveis por tocar os instrumentos de percussão que marcam o ritmo da ciranda.



SANTOS, Militão dos. **Ciranda em Porto de Galinhas**. 2010. Óleo sobre tela, 40 x 50 cm. Coleção particular.

Contextualização

Comente com os estudantes que alguns dos instrumentos utilizados nas cirandas são o ganzá e o bombo. Explique, ainda, que algumas cirandas podem contar com a presença de um músico que toca um instrumento de sopro e, também, com um coral que responde aos versos cantados pelo mestre-cirandeiro.

Conte-lhes que a ciranda é uma manifestação cultural em que há canto e dança, e que é dançada em uma roda de adultos – no entanto, as crianças também podem participar. De origem portuguesa, a ciranda chegou à América portuguesa no século XVIII, manifestando-se até a atualidade no Brasil em regiões como o Nordeste – onde é dançada mais cadenciadamente –, no litoral de São Paulo e do Rio de Janeiro, no Amazonas, em Roraima, no Mato Grosso do Sul, entre outros.

Se considerar oportuno, comente que alguns pesquisadores afirmam que a ciranda surgiu no estado de Pernambuco. Hoje ela pode ser encontrada em diversas regiões do país, e uma das hipóteses para a origem da palavra *ciranda*, encontrada no *site* da Fundação Joaquim Nabuco, é a seguinte:

[...]

Há várias interpretações para a origem da palavra ciranda, mas segundo o Padre Jaime Diniz, um dos pioneiros a estudarem o assunto, vem do vocábulo espanhol *zaranda*, que significa instrumento de peneirar farinha e que seria uma evolução da palavra árabe *çarand*.

[...]

Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=519. Acesso em: 4 fev. 2022.

Contextualização

Comente com os estudantes que, em 2005, Lia, que além de trabalhar com a música é merendeira de uma escola estadual, recebeu o título de Patrimônio Vivo da Cultura Estadual de Pernambuco. Lia de Itamaracá dirige um centro cultural chamado Estrela de Lia, que fica na praia de Jaguaribe, na ilha de Itamaracá, e oferece cursos e lazer para a comunidade, incluindo crianças, jovens e adultos, além de promover ações culturais e educacionais que combatem o racismo e a discriminação. O centro cultural Estrela de Lia, que havia encerrado as atividades em 2010 por falta de recursos para sua manutenção e teve a situação agravada depois que fortes chuvas atingiram o local em 2014, foi reaberto em 2017 depois de uma campanha de Lia para sua reconstrução.

AS LETRAS DAS CIRANDAS

As letras das cirandas muitas vezes são improvisadas pelos mestres e relacionam-se com o cotidiano dos cirandeiros. Leia, a seguir, a letra de uma das canções mais entoadas nas cirandas.

Quem me deu foi Lia

“Eu estava
Na beira da praia
Ouvindo as pancadas
Das ondas do mar (2x)”

Esta ciranda
Quem me deu foi Lia
Que mora na ilha
De Itamaracá (2x)”

BARACHO, Antonio; MELO, Manoel José de. Quem me deu foi Lia. Intérprete: Lia de Itamaracá. In: ITAMARACÁ, Lia de. *Ciranda de ritmos*. 2008. Faixa 1. © 1980 by EDICOES MUSICAIS TAPAJOS LTDA.



ARTHUR MOTADIVULGAÇÃO. 18º FENECARTE GOVERNO DE PERNAMBUCO

Lia de Itamaracá em apresentação realizada em Recife (PE), em 2017.

A letra da canção reproduzida nesta página faz menção a “Lia, que mora na ilha de Itamaracá”. O nome verdadeiro da Lia cantada nessa ciranda é Maria Madalena Correia do Nascimento. Nascida na ilha de Itamaracá, região metropolitana de Recife (PE), Lia de Itamaracá, como ficou conhecida, é uma das mais famosas cirandeiros nordestinas.

Lia anima as rodas da ilha cantando e compondo cirandas. Na década de 1960, seu talento para a música foi reconhecido. O primeiro disco de Lia, intitulado **A rainha da ciranda**, foi gravado em 1977, e mais de vinte anos depois ela gravou seu trabalho seguinte, o CD **Eu sou Lia**.

Inicialmente, a cirandeira era conhecida apenas por compositores, músicos e estudiosos da cultura nordestina, mas hoje seu trabalho é reconhecido em todo o Brasil e também internacionalmente.

Experimentações

- Vamos cirandar?

Momento 1 – Aprendendo a canção

- Com a orientação do professor, você e os colegas vão ouvir o áudio "Quem me deu foi Lia", de Antonio Baracho da Silva e Manoel José de Melo, para aprender o ritmo e a letra da canção.



Momento 2 – Formação em roda

- Agora que vocês já sabem como cantar a canção, faça uma grande roda com os colegas e o professor. Se a roda não couber no espaço da sala de aula, vocês podem fazer mais de uma roda, uma dentro da outra.

Momento 3 – A ciranda

- Para iniciar a ciranda, não se esqueçam de escolher uma pessoa para começar os passos e alguns colegas para "puxar" o canto na ciranda: eles cantarão os versos da canção e, em seguida, todos cantam com eles. Esses papéis podem ir mudando para que outras pessoas experimentem "puxar" o canto ou a dança na ciranda.

A CAPOEIRA

Observe a fotografia reproduzida nesta página. Ela mostra um grupo de pessoas praticando **capoeira**, manifestação cultural de origem afro-brasileira que reúne elementos de dança, música, jogo e luta. Você pratica ou conhece alguém que pratique capoeira? Em caso afirmativo, como conheceu essa prática? Converse com os colegas.

Em sua origem, a capoeira era usada pelos africanos escravizados como forma de defesa. Com o passar do tempo, foi adquirindo diferentes características e, atualmente, é vista como uma luta dançada e também um jogo em que os praticantes utilizam diferentes movimentos de habilidade e força física. Além disso, a capoeira é um momento de encontro, de celebração e de aprendizagem.

Hoje, a capoeira é praticada por pessoas de diferentes classes sociais, tanto no Brasil quanto no exterior. Durante muito tempo, entretanto, ela não foi bem-vista, e sua prática chegou a ser proibida no país. O Código Penal brasileiro de 1890 previa a pena de até seis meses de detenção para quem fosse flagrado no "exercício da capoeiragem". Apenas a partir da década de 1930, a prática foi descriminalizada e passou a ser considerada um símbolo da cultura nacional.



Roda de Capoeira Angola, na Ilha de Mar Grande Local, Vera Cruz (BA). Fotografia de 2019.

93

Experimentações

Momento 1: a proposta orienta a experimentação da ciranda. No entanto, em Pernambuco existem mestres-cirandeiros e batuqueiros com conhecimentos tradicionais que praticam e orientam as cirandas. Por isso é importante explicar para os estudantes que esta experimentação não é o mesmo que as cirandas tradicionais pernambucanas.

Momento 3: aproveite a experimentação para conversar com os estudantes sobre como eles estão percebendo a si mesmos e aos colegas depois de experimentar a ciranda e cantar juntos.

Contextualização

Incentive os estudantes a falar o que sabem a respeito da capoeira e como a conheceram (jogando na rua, em casa com a família, frequentando academia, pela televisão, em algum *site* ou canal da internet, em fotografias e histórias de livro etc.). Se houver algum estudante que pratique capoeira, peça-lhe que demonstre alguns movimentos ou cante alguma canção característica.

Depois, abra um debate com os estudantes partindo da seguinte questão: por que a prática da capoeira já foi considerada crime? Escute as hipóteses levantadas pelos estudantes e, a partir da conversa, comece a inserir algumas informações para contextualizar historicamente a prática.

Explique aos estudantes que, por meio de registros iconográficos e documentos históricos, é possível concluir que a capoeira é praticada desde o século XVIII. Comente com eles que essa manifestação cultural integra elementos da dança, da luta e do jogo. Sobre a origem da capoeira, diga-lhes que pesquisadores acreditam que essa prática tenha sido trazida à América portuguesa por africanos escravizados que viveram, principalmente, nas zonas portuárias de cidades como Recife, Rio de Janeiro e Salvador. Eles defendem a ideia de que a capoeira praticada no Brasil combina elementos da cultura de diversos povos africanos. Para outros pesquisadores, no entanto, a capoeira teve origem em Angola.

Comente que na década de 1930, com a descriminalização da prática, surgiram duas modalidades principais de capoeira: a **angola** e a **regional**. Elas se diferenciam não somente por sua origem, mas também pela maneira como cada uma delas é jogada.

A capoeira angola segue os principais elementos das

Continua

Continuação

danças e lutas africanas e se mantém ligada a crenças e tradições religiosas. Vicente Francisco Ferreira Pastinha (1889-1981), conhecido como Mestre Pastinha, foi pioneiro no ensino de capoeira angola no Brasil. Ele abriu a primeira academia de capoeira angola em Salvador, na Bahia, em 1935, e dizia que tinha aprendido a capoeira com um angolano chamado Benedito.

A capoeira regional, por sua vez, manteve as origens africanas, mas incorporou elementos de outras **artes marciais**. O capoeirista baiano Manoel dos Reis Machado (1899-1974), o Mestre Bimba, foi o principal responsável pela criação e pela divulgação da capoeira regional no Brasil.

Mestre Bimba fundou em 1932, em Salvador, na Bahia, a primeira escola de capoeira regional do Brasil. A escola de Mestre Bimba recebeu o primeiro registro oficial em 1937 e passou a ser denominada Centro de Cultura Física e Capoeira Regional. Mestre Bimba foi pioneiro ao criar um projeto esportivo e pedagógico para a capoeira e ao estabelecer regras de comportamento para os capoeiristas.

Os mestres Pastinha e Bimba foram fundamentais para o reconhecimento e a difusão da prática da capoeira no Brasil e no exterior. Com o trabalho deles, a capoeira passou a ser considerada uma atividade esportiva, e seus principais movimentos passaram a ser organizados e estruturados.

Mencione que a roda de capoeira e o ofício dos mestres de capoeira foram reconhecidos, em 2008, como bens imateriais do **patrimônio cultural** do Brasil.

Mencione que estudiosos acreditam que um dos primeiros a usar o termo *capoeira* foi o pintor Johann Moritz Rugendas (1802-1858). No século XIX, Rugendas produziu a litogravura **Jogo de capoeira ou dança da guerra**, disponível em: <https://bdlib.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/19994>. Acesso em: 27 maio 2022.

Continua

A RODA DE CAPOEIRA

Observe a fotografia desta página. Note que, como nas cirandas, na quadrilha e em muitas danças populares brasileiras, os capoeiristas se posicionam em roda.

Embora a capoeira hoje em dia possa ser aprendida em academias e escolas especializadas, a **roda de capoeira** ainda é o lugar onde se dá o aprendizado, ou seja, onde os **mestres de capoeira**, jogando, ensinam os movimentos e compartilham sua experiência.



Apresentação de capoeira no Rio de Janeiro (RJ), em 2014.

No centro da roda, é realizado o principal movimento da capoeira: a **ginga**. Na ginga, o capoeirista movimenta-se de um lado para o outro posicionando sempre uma das pernas atrás do corpo. Durante esse movimento, quando a mão direita do capoeirista está à frente, o pé direito fica atrás do corpo, e quando a mão esquerda está à frente, é o pé esquerdo que fica atrás do corpo, em um movimento alternado de mãos e pés. Você conhece alguém que pratica capoeira e sabe gingar?

94

Continuação

Comente com eles que os movimentos apresentam variações de acordo com o estilo de capoeira: angola ou regional.

Explique que a diferença está no modo como o jogador os executa. Diga-lhes, ainda, que, ao longo dos anos, novos movimentos foram inseridos nas rodas de capoeira; porém, por meio de registros e documentos dessa manifestação cultural, é possível reconhecer alguns movimentos que permaneceram. O texto “Golpes e movimentos da capoeira”, indicado nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual, apresenta a descrição de alguns golpes de capoeira.

Comente com os estudantes que acredita-se que os africanos escravizados que foram trazidos para o Brasil tenham denominado o principal movimento da capoeira como ginga em homenagem à rainha africana Nzinga Mbandi. Depois leia com eles o texto reproduzido na seção da próxima página.

Entre textos e imagens

Rainha Nzinga Mbandi



CAVAZZI, Antonio. **Rainha Nzinga e seu séquito**. 1622. Aquarela, dimensões desconhecidas. Coleção particular.

“O maior símbolo da resistência africana à colonização foi uma mulher. Rainha do Ndongo, atual Angola, Nzinga Mbandi (1582-1663) entrou para a história como combatente destemida, exímia estrategista militar e diplomata astuciosa. Ela chefiou pessoalmente o exército até os 73 anos de idade e era tão respeitada pelos portugueses que Angola só foi dominada depois da sua morte, aos 81 anos.

Falar de Nzinga é falar de um mundo ao mesmo tempo muito distante e muito próximo. Ela nasceu entre os africanos de língua bantu, os mesmos que, escravizados no Brasil, criaram o samba e a capoeira. Seu povo está,

portanto, na raiz da nossa identidade nacional. A sociedade a que ela pertencia, no entanto, é bem pouco conhecida.

[...]

[Nzinga] conseguiu manter a independência do seu povo durante todo o reinado e hoje permanece uma figura central na cultura de Angola, país ainda dividido por conflitos internos. No Brasil, apesar de quase desconhecida, a rainha Nzinga ainda é homenageada em festas populares de origem bantu, como a congada. Zumbi dos Palmares, contemporâneo dela que adoraria tê-la conhecido, certamente diria: ela merece!”

STAM, Gilberto. Rainha Nzinga Mbandi. *Superinteressante*, n. 164, maio 2001.

Faça no diário de bordo.

Questões

1. Ao ler a imagem e o texto, o que mais chamou a sua atenção? Por quê?
2. Na imagem que representa a rainha Nzinga Mbandi e sua comitiva, quais elementos você identifica?
3. É possível identificar objetos, expressões corporais e faciais e outros elementos na imagem que tenham relação com o texto? Caso identifique, quais são eles?
4. Você já ouviu falar de Zumbi dos Palmares? Por que você imagina que ele teria gostado de ter conhecido a rainha?
5. Procure se lembrar com os colegas de outras mulheres negras que foram ou são líderes políticas importantes, como Nzinga.

95

Entre textos e imagens

Ao abordar a história da rainha Nzinga Mbandi, comente com os estudantes que algumas de suas principais características foram a capacidade de liderança e a habilidade política, que a ajudaram a proteger seu povo do interesse dos portugueses em escravizá-los e enviá-los à América. Hoje, Nzinga é considerada um dos símbolos da resistência africana ao colonialismo europeu. Caso considere oportuno e se a escola tiver acesso à internet, apresente aos estudantes uma história ilustrada da vida dessa rainha africana, disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230931>, acesso em: 27 maio 2022. Aproveite também para ressaltar a importância dos povos africanos de língua bantu para a formação da identidade cultural do Brasil.

Questões

1. Deixe que os estudantes façam associações diversas; não há certo ou errado. Apenas fique atento para o caso de reproduzirem nas suas leituras estereótipos racistas.

Continua

Continuação

2. A esta pergunta, não há resposta certa ou errada. Convide os estudantes a perceber a imagem e, se considerar oportuno, incentive-os a fazer relações entre a imagem e os seus repertórios e as memórias pessoais.

3. Pode ser interessante identificar com os estudantes os símbolos que estão na imagem, como o arco e os colares que parecem feitos com búzios. Deixe, porém, que eles exponham suas leituras por algum tempo e destaque esses elementos se não aparecerem nas falas deles.

4. Caso os estudantes não conheçam Zumbi dos Palmares e tenham dificuldades para compreender a associação que o texto faz, conte para eles quem foi Zumbi. Para fazer essa contextualização, você pode ressaltar a liderança de Zumbi na resistência contra a escravidão na América portuguesa atuando a partir do Quilombo dos Palmares, e outros momentos de sua história de luta que considerar relevantes. Desse modo, será possível imaginar o encontro dele com a rainha Nzinga e criar hipóteses com os estudantes para a pergunta.

Se julgar oportuno, oriente uma pesquisa sobre a história de luta de Zumbi dos Palmares e outras lideranças negras, especialmente mulheres, que lutaram contra a escravidão no Brasil.

5. É possível que os estudantes não se lembrem ou não conheçam mulheres negras como líderes políticas. Se for esse o caso, você pode mencionar algumas referências para que passem a conhecer ou se lembrem de alguma.

Comece com exemplos de mulheres da atualidade ou lideranças que atuam na comunidade onde os próprios estudantes estão; depois, você pode mencionar mulheres de épocas anteriores.

Contextualização

Comente com os estudantes que as canções são fundamentais nas rodas de capoeira. Na capoeira angola, os cantos, chamados ladainha, são proferidos no início da roda e caracterizados pela forma “sofrida” como o cantador os entoa. Normalmente, o mestre que toca o berimbau principal é o responsável por entoar a ladainha. Além da ladainha, fazem parte das rodas de capoeira a chula e os cantos corridos. Explique aos estudantes que, assim que a ladainha é entoada, os capoeiristas que vão jogar aguardam abaixados ao lado do berimbau. Após a ladainha, é entoada a chula, momento em que são realizadas as saudações, e, em seguida, os cantos corridos. Nesse momento, o jogo se inicia. Diga aos estudantes que a chula e a ladainha são “puxadas” por um solista e respondidas pelo coro. Na capoeira regional, não existem ladainhas, e o jogo se desenvolve ao som dos cantos corridos.

Ao tratar dos instrumentos utilizados nas rodas de capoeira, destaque a importância do berimbau e comente com os estudantes que podem ser realizados diferentes toques com o instrumento. É possível obter mais informações a respeito dos toques do berimbau no texto “Cordas e sons do berimbau”, nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

Comente com os estudantes que os outros músicos tocam atabaque, pandeiro e agogô.

A MÚSICA NA CAPOEIRA

O ritmo das rodas de capoeira é ditado pelo toque de diferentes instrumentos musicais, como o berimbau, o pandeiro, o agogô e o atabaque. De origem africana, o berimbau é um instrumento constituído de uma vara de madeira em forma de arco em que se estica uma corda de aço. Em uma das extremidades do berimbau, fica a cabaça, peça que funciona como uma caixa de ressonância, ou seja, ajuda a amplificar o som. O som desse instrumento é gerado quando a corda de aço é percutida por uma vareta e uma moeda ou objeto similar que, ao encostar na corda, muda a altura das notas emitidas. Ao tocar o berimbau, o músico deve aproximar e distanciar a cabaça do abdome como forma de diversificar ainda mais os sons obtidos.

Observe que, na imagem, o percussionista segura um pequeno chocalho na mão direita. Chamado caxixi, esse instrumento faz o acompanhamento rítmico do berimbau. O ritmo também é ditado pelas palmas dos participantes da roda.



CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

Percussionista toca berimbau (à esquerda na fotografia) em roda de capoeira, em Ruy Barbosa (BA), em 2014.

Durante toda a apresentação da capoeira há cantos. Em alguns momentos, eles são entoados em coro e, em outros, por um solista. Nos momentos de solo, o verso proferido pelo solista é respondido pelos demais integrantes da roda. Leia, a seguir, a letra de “Marinheiro só”, canção muito comum em rodas de capoeira.

Depois ouça o áudio “Marinheiro só”, da tradição popular.”



Marinheiro só

Marinheiro só

“Eu não sou daqui
Marinheiro só
Eu não tenho amor
Marinheiro só
Eu sou da Bahia
Marinheiro só
De São Salvador
Marinheiro só

Refrão
(2x)

Ó marinheiro, marinheiro
Marinheiro só
Quem te ensinou a nadar
Marinheiro só
Ou foi o tombo do navio
Marinheiro só
Ou foi o balanço do mar
Marinheiro só

Refrão
(2x)

Lá vem, lá vem
Marinheiro só
Como ele vem feaciro
Marinheiro só
Todo de branco
Marinheiro só
Com seu bonezinho
Marinheiro só

Refrão
(2x)

Da tradição popular.

96

Pensar e fazer arte (p. 97)

A proposta tem duração de três aulas, considerando as três etapas. Nos momentos 1 e 3, os estudantes vão realizar movimentos de dança. Por isso, abra um grande espaço na sala de aula ou procure outro local na escola que seja adequado para a prática.

Antes de começar a prática, faça um breve aquecimento corporal por cerca de 5 minutos. Para fazer esse aquecimento, você pode orientar o grupo a fazer movimentos circulares passando pelas partes do corpo: cabeça, ombros, braços, cintura, pernas, joelhos e pés. A sugestão é que esse aquecimento seja feito em todas as aulas que envolverem práticas corporais, sempre antes de iniciar as práticas.

Durante a proposta, oriente os estudantes a ficar atentos aos colegas e aos espaços que estão ocupando, evitando acidentes.

Continua

Pensar e fazer arte

Faça no diário de bordo.

- Nesta Unidade, você e os colegas relembrou, conheceram e experimentaram diferentes movimentos e formas de dança. Também aprenderam sobre alguns espaços e momentos em que a dança está presente em nossa cultura: em palcos e outros locais cênicos, praças públicas, aldeias indígenas, festas etc. Agora, vamos partir dessas referências e repertórios culturais para criar coletivamente uma coreografia.

Momento 1 – Pesquisa de movimentos

- Recorde os movimentos que você praticou nas últimas aulas, mas tente se lembrar fazendo-os. Rer as anotações no diário de bordo pode ajudar a lembrá-los.
- Escolha alguns deles para praticar.
- Pratique-os em diferentes velocidades, usando partes do corpo e o corpo todo, ocupando lugares diversos do espaço.
- Depois de repetir os movimentos algumas vezes de maneiras diferentes e em lugares diversos, transforme-os até que se tornem totalmente diferentes. Crie, no máximo, três movimentos.
- Reúna-se com mais quatro colegas para mostrar os movimentos que criou e conhecer os que eles criaram. Em seguida, experimente as criações dos colegas, para aprender os movimentos.
- Registrem os movimentos criados por cada um. Vocês podem fazer desenhos das sequências de movimentos, descrições escritas ou usar outro recurso para o registro.

Momento 2 – Pesquisa de imagens

- Vamos continuar a criação da coreografia pesquisando imagens. Reúna-se com o seu grupo para fazer uma pesquisa, que pode ser realizada em livros ou buscadores e sites na internet.
- A partir dos temas da Unidade, pesquisem e escolham até dez imagens com formas circulares, que contenham ou lembrem gestos corporais e representações de diferentes manifestações culturais e que tenham alguma relação com os movimentos criados anteriormente.
- Retomem os movimentos criados e observem que a cada vez que eles são praticados, eles podem ir se modificando. Isso é parte do processo de criação em grupo. Percebam que os movimentos que vocês criaram também são imagens, mas diferentes das bidimensionais que estão nos livros. A dança é uma forma de imagem em movimento.
- Após praticar algumas vezes esses movimentos, a partir das imagens, criem nomes para eles e anotem no diário de bordo.



Momento 3 – Montagem da coreografia

- Pensem sobre as relações que os movimentos criados têm entre si e definam como será a sequência deles. Os nomes dos movimentos podem ajudar nessa decisão coletiva. Anotem as possíveis sequências no diário de bordo.
- Com a sequência coreográfica montada, ensaiem algumas vezes. É interessante que cada pessoa faça o movimento no seu próprio tempo.
- Apresentem a coreografia para os outros grupos e assistam também às coreografias deles. Depois, façam uma roda para conversar sobre essa experiência.



97

Continuação

Momento 1: estimule os estudantes a se movimentar com atenção ao corpo. Às vezes, nós nos lembramos dos movimentos antes com o corpo e só depois formamos a memória. Se julgar oportuno, coloque para tocar algumas canções apresentadas aos estudantes no trabalho com esta Unidade para ativar as memórias corporais dos movimentos criados ou aprendidos por eles. Assim como nas experimentações anteriores, incentive-os a pesquisar os movimentos durante algum tempo, ocupando diversos espaços da sala de aula e mudando aos poucos suas criações.

Momento 2: se for possível, use a biblioteca da escola ou a sala de informática para os momentos em que os estudantes deverão pesquisar imagens. Faça algumas perguntas que ajudem os estudantes a encontrar a relação entre as imagens e os movimentos, como: por que vocês escolheram essas imagens? O que elas têm em comum?

Continua

Continuação

Elas lembram algum movimento que vocês criaram? Relemtem a algo de que tenham se lembrado? Não é necessário que os estudantes saibam responder a todas as questões, o importante é que eles reflitam sobre essas relações possíveis entre os movimentos criados e as imagens para continuar a proposta. Na escolha das imagens, se não houver acordo de todo o grupo sobre as dez imagens, pode-se definir uma quantidade de imagens que cada integrante pode escolher, de acordo com o tamanho do grupo. Converse brevemente com os estudantes sobre o processo de criação e como aquilo que foi criado individualmente se modifica com o tempo, quando é praticado e aprendido por outras pessoas. Muitas vezes, isso torna a criação mais interessante.

Momento 3: se considerar necessário, circule entre os grupos para verificar se os estudantes conseguem lembrar os movimentos. Se tiverem dificuldades, sugira-lhes que façam os movimentos da maneira deles sem se preocupar em reproduzir exatamente o que tinham criado antes. Verifique se os integrantes dos grupos estão conseguindo trabalhar coletivamente ou se há algum impasse ou, ainda, se têm dúvidas. Estimule-os a experimentar a dança de um mesmo movimento em tempos diferentes. Eles podem começar um depois do outro, por exemplo, ou dançar em ritmos diferentes. Ao final da experiência, possibilite a realização de uma roda de conversa para que troquem suas experiências em relação ao que foi vivenciado nesta proposta.

Autoavaliação

Antes de iniciar a seção, revise os objetivos e as habilidades da Unidade. O texto do livro apresenta a trajetória de aprendizagem por meio da qual essas habilidades foram trabalhadas.

Neste momento, os estudantes vão retomar as atividades avaliativas ao longo da Unidade e refletir sobre seu processo de aprendizagem a respeito da linguagem da dança. Oriente-os a retomar as anotações feitas no diário de bordo.

Aproveite para revisar os objetivos de cada Tema e revisar as habilidades trabalhadas, de modo a verificar se a aprendizagem contemplou os objetos de conhecimento pertinentes ao ensino de dança e outras Unidades temáticas da arte.

Lembre-se de que as respostas são pessoais e de que, neste momento, os estudantes não estão apenas retomando os conteúdos da Unidade, mas revisitando as suas experiências, memórias, afetos e, até mesmo, encarando dificuldades que possam ter vivenciado durante as aulas.

Embora o livro oriente a escrita direta no diário de bordo, você pode criar uma roda de conversa para ler e dialogar sobre as questões, antes de eles responderem por escrito. Esse momento de escuta e diálogo é muito importante para que os estudantes possam dimensionar os critérios com os quais vão fazer a autoavaliação a partir do que escutam também dos seus colegas. Eles precisam de parâmetro e referência para perceber o que é importante ter em conta durante esse exercício.

Fique atento para mediar possíveis conflitos ou mesmo experiências relatadas que representem dificuldades, frustrações, medos e angústias dos estudantes. Lembre-se de que o aprendizado com as artes tangencia não apenas as leituras de mundo, mas também as emoções dos estudantes. Seja acolhedor e tente criar uma atmosfera de escuta e de respeito.

Continua

Autoavaliação

Faça no diário de bordo.

Ao longo desta Unidade, você se aproximou da dança e teve a oportunidade de conhecer e experimentar elementos próprios dessa linguagem.

Você aprendeu, por exemplo, que os movimentos podem ser classificados em funcionais e expressivos. Percebeu também as potencialidades expressivas de alguns dos movimentos que realiza em seu dia a dia.

Você descobriu ainda que, atualmente e nos tempos mais antigos, a dança é realizada pelos seres humanos em rituais e em festividades tradicionais.

Aprendeu também que a dança constitui um elemento fundamental da cultura de diferentes povos.

Todos esses conhecimentos que você obteve nesta Unidade podem ser muito importantes para ampliar seu olhar em relação à linguagem da dança nos mais diferentes contextos.

Agora que chegamos ao final desta Unidade, é fundamental que você reflita sobre o que aprendeu e sobre o caminho percorrido até este momento. Para tanto, responda em seu diário de bordo às questões a seguir.



- Cite a proposta desta Unidade de que você mais gostou e que mais o ajudou a compreender a linguagem da dança. Justifique a sua escolha.
- Como foi realizar as atividades práticas com os colegas? Você se sentiu respeitado e acolhido em suas dificuldades?
- Este estudo mudou o modo como você vê a dança e o modo como se expressa com o corpo?
- O que poderia ajudá-lo a conhecer mais sobre a dança?
- Você encontrou oportunidades de acolher e ajudar os colegas nas propostas?
- Que relações você faz entre os aprendizados com a dança e as suas vivências pessoais?
- As reflexões e conversas desta Unidade mudaram o seu modo de pensar sobre algum aspecto da sua vida e do mundo à sua volta?
- Você acha que precisa ou pode melhorar em algum ponto? Qual?

98

Continuação

Aproveite essa oportunidade para refletir sobre o seu próprio trabalho. Ao ouvir e ler o que os estudantes lembram e pensam sobre todo o percurso de aprendizagem da Unidade, o que você faria diferente? Há algum conteúdo que exige mais trabalho e dedicação? A mediação do repertório cultural e das ideias dos estudantes precisa de mais espaço nas aulas? Durante a roda de conversa, você percebeu disposição entre os estudantes? Observe todos esses aspectos e mobilize essas percepções para repensar o modo como usa e articula os conteúdos e as proposições do livro nas aulas.

MÚSICA: SOM E POESIA

Continuação

Elementos da linguagem

(EF69AR20)

Materialidades

(EF69AR21)

Notação e registro musical

(EF69AR22)

Processos de criação

(EF69AR23)

Artes integradas

Contextos e práticas

(EF69AR31)

Processos de criação

(EF69AR32)

Matrizes estéticas e culturais

(EF69AR33)

Patrimônio cultural

(EF69AR34)

Arte e tecnologia

(EF69AR35)

Sobre esta Unidade

Esta Unidade propõe uma trajetória de aprendizagem que vai dos fundamentos da linguagem sonora e musical até a criação das canções. Em outras palavras, propõe-se uma percepção dos elementos constitutivos da linguagem sonora, em sua dimensão estética e comunicativa, até, por fim, alcançar sua dimensão expressiva, com o uso da sonoridade para produzir música. Partindo de **elementos da linguagem**, como altura, volume, duração, timbre, os estudantes aos poucos são apresentados à constituição da **música como linguagem**, por meio da escrita musical, de instrumentos, harmonia e ritmo, mas também da **voz**, com todas as suas classificações e os cuidados que ela exige. Por fim, os estudantes refletem sobre como se fazem **as canções** a partir da articulação entre letra (poesia) e os sons. Ao longo dessa trajetória, os estudantes são apresentados a várias referências artísticas, propostas de escuta musical e de pesquisa com os colegas e com a comunidade escolar.



O grupo instrumental Vento em Madeira durante apresentação em São Paulo (SP), em 2015.

NESTA UNIDADE:

TEMA 1 → O som

TEMA 2 → A linguagem musical

TEMA 3 → O instrumento vocal

TEMA 4 → Como nascem as canções

Competências da BNCC

As competências favorecidas nesta Unidade são:

Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 1, 2, 3, 5 e 6.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9.

Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC

As habilidades favorecidas nesta Unidade são:

Música

Contextos e práticas

(EF69AR16)

(EF69AR17)

(EF69AR18)

(EF69AR19)

De olho na imagem

Aproveite esta seção para realizar uma **avaliação diagnóstica** dos estudantes. Verifique como eles interpretam a imagem e produzem relações com as suas vivências pessoais, repertório cultural e imaginário. Você pode ir além nas perguntas para mapear os interesses musicais deles para redefinir objetivos e propostas da Unidade. Não apenas as habilidades de leitura de imagem, mas também os conhecimentos musicais e o gosto deles devem ser levados em consideração nesse mapeamento e no planejamento pedagógico.

1. Antes da audição, informe aos estudantes que esse é um áudio de uma gravação original do grupo retratado na fotografia. Peça a eles que façam silêncio durante a audição para que possam prestar atenção aos detalhes da música. Essa abordagem inicial – não apenas visual, mas também sonora – favorecerá uma apresentação mais vivencial e experiencial da música. Explique aos estudantes que, durante as apresentações, os músicos do quinteto Vento em Madeira trocam de instrumentos de acordo com a música que vão tocar. Assim, a cada música, o grupo busca transmitir, por meio dos tipos de som que cada instrumento produz, uma ideia musical de forma estruturada, em que os compositores escolhem quais instrumentos têm o maior potencial de realização dessa ideia.

2. Na imagem há cinco musicistas e dez instrumentos (4 flautas, 3 saxofones, 1 piano, 1 contrabaixo acústico e 1 bateria). Chame a atenção dos estudantes para os instrumentos que estão dispostos no chão, diante do saxofonista e da flautista (Teco Cardoso e Léa Freire). Se considerar oportuno, comente com os estudantes que à direita na fotografia, abaixo da bateria, há um banco sobre o qual há alguns papéis que contêm o repertório desse *show*.

3. Incentive os estudantes a expressar o conhecimento prévio que têm dos instrumentos apresentados nas imagens.

Continua

De olho na imagem



O quinteto Vento em Madeira durante apresentação em São Paulo (SP), em 2015.

1. Observe os detalhes da imagem. Depois, ouça o áudio “Choro na chuva”, de Léa Freire, com o quinteto Vento em Madeira.”
2. Quantos músicos e quantos instrumentos musicais podem ser vistos na imagem?
3. Você conhece algum desses instrumentos? Em caso afirmativo, você toca algum deles?
4. Você sabe como os instrumentos que vemos na fotografia produzem som? Caso não saiba, consegue imaginar como isso acontece?
5. Em sua opinião, por que os músicos escolheram o nome Vento em Madeira para o quinteto?
6. Essa música combina com quais ambientes que você frequenta? Pense em onde e quando você escutaria esse tipo de repertório musical no seu cotidiano.
7. Ouça, mais uma vez, o áudio “Choro na chuva”, de Léa Freire, com o quinteto Vento em Madeira” e tente identificar o som de cada um dos instrumentos que fazem parte da gravação.
8. Observe que, na gravação que você acabou de escutar, não existe parte vocal (cantada ou falada). Em sua opinião, a voz também pode ser considerada um instrumento musical?
9. Você gosta de cantar? Quais são os seus cantores ou cantoras prediletos? E quais são suas músicas prediletas? Com os colegas, organize uma lista das músicas mais apreciadas pela turma e registre em seu diário de bordo.



Choro na chuva

Faça no diário de bordo.



Choro na chuva



100

Continuação

Ajude-os nessa identificação. Se houver estudantes que saibam tocar um ou mais dos instrumentos mostrados na fotografia, convide-os a se apresentar para os colegas de turma em uma data previamente agendada. Essa é uma maneira de valorizar o conhecimento musical dos estudantes e de estimular os demais a se dedicar ao estudo da linguagem musical.

4. Incentive os estudantes a falar sobre as impressões que tiveram a respeito de como funcionam esses instrumentos e a elaborar hipóteses de como o som é obtido em cada um deles. Por exemplo, explique a

eles que, no caso da bateria, composta basicamente de um conjunto de instrumentos percussivos, como os pratos, o surdo e o bumbo, o som é obtido percutindo (batendo) um par de baquetas e um pedal.

5. Espera-se que os estudantes reconheçam que a expressão *vento em madeira* faz referência aos instrumentos de sopro utilizados pelo grupo (flautas e saxofones). Explique aos estudantes que esses instrumentos, mesmo sendo feitos de metal, são conhecidos como “madeiras” e que o critério dessa classificação é o fato de serem instrumentos de palheta (a flauta é uma exceção, pois não possui

Continua

Artista e obra

O quinteto Vento em Madeira

O quinteto Vento em Madeira é um grupo que se dedica principalmente à **música instrumental**. No repertório do quinteto, há o predomínio de músicas que não incluem textos para a parte vocal.

Fazem parte do grupo os músicos Léa Freire, nas flautas; Tiago Costa, no piano; Teco Cardoso, nos saxofones alto e baixo e nas flautas; Fernando Demarco, no contrabaixo elétrico vertical; e Edu Ribeiro, na bateria. Esses músicos, além de tocarem os instrumentos, compõem e fazem o **arranjo** das músicas. Os integrantes do quinteto também participam de outros grupos, além de terem trabalhos musicais desenvolvidos em carreira solo.

Formado em 2008, o quinteto Vento em Madeira lançou alguns CDs e realiza *shows* por todo o Brasil e no exterior. A proposta musical do grupo é a produção de músicas em que se combinam elementos de diferentes estilos, como o frevo, o *jazz* e o samba.

Arranjo: refere-se ao modo como uma música é “distribuída” entre os diferentes instrumentos, ou seja, como cada parte instrumental desempenhará funções musicais específicas no decorrer da execução (por exemplo, quais instrumentos farão as partes principais – os solos – e quais farão as partes secundárias – os acompanhamentos).



Da esquerda para a direita, os músicos Teco Cardoso, Tiago Costa (ao fundo), Léa Freire, Fernando Demarco e Edu Ribeiro, em São Paulo (SP). Fotografia de 2014.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Você conhece algum samba? Em caso afirmativo, gosta de cantar esse estilo musical? Você costuma dançar ao som do samba? Fale de suas experiências com os colegas.
2. Está na hora de movimentar o corpo. Acompanhando com batidas de pés e palmas, escolha um samba que você conhece e acompanhe o ritmo com os colegas, realizando a percussão corporal e cantando a letra. Aproveite para compartilhar alguns passos de dança.

Faça no diário de bordo.

Continuação

palheta). Depois, explique o termo *quinteto*, que é a denominação dos conjuntos formados por cinco instrumentistas – cinco pessoas que, juntas, executarão a música.

6. Incentive os estudantes a compartilhar as vivências e as percepções deles sobre outros locais em que esse tipo de repertório poderia ser escutado.

7. Nessa atividade, talvez eles consigam perceber e distinguir o som do piano e da bateria. Caso tenham dificuldade, ajude-os na identificação do som do contrabaixo e dos instrumentos de sopro.

8. Espera-se que os estudantes concluam que o instrumento musical pode ser qualquer objeto do qual se origina um som, desde que esse instrumento seja usado musicalmente. Assim, no caso dos cantores, como a voz é produzida pelo corpo deles, ela pode ser considerada seu “instrumento musical”.

9. Se possível, promova um momento em que os estudantes possam trazer para a aula exemplos de músicas que gostam de ouvir e nas quais seja possível perceber algum (ou alguns) dos instrumentos estudados. Se a escola autorizar o uso de telefone celular em sala de aula, os estudantes podem apre-

Continua

Continuação

sentar essas músicas utilizando o aparelho. Essa atividade também pode ser realizada na sala de informática ou em outro espaço da escola onde haja computador e acesso à internet. Deixe os estudantes se sentirem à vontade para dizer aos colegas qual é o gosto musical deles e quais intérpretes e repertório preferem. Enfatize que todos devem respeitar o gosto e a preferência das outras pessoas. É importante que você ouça as músicas que os estudantes desejam apresentar antes de colocar para tocar para todos ouvirem.

Artista e obra

Para mais informações sobre o frevo, consulte o texto “Frevo – expressão artística do carnaval do Recife” nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

Para as duas questões apresentadas nesta página, inicialmente, promova um espaço acolhedor onde os estudantes possam comentar experiências e gostos pessoais.

Foco na linguagem

1. É provável que os estudantes conheçam o estilo musical sobre o estilo musical). Por exemplo, na Região Nordeste, na Bahia, há o samba de roda; no Sudeste, no Rio de Janeiro, há o partido-alto (que é composto coletivamente e se baseia no improviso), o samba de terreiro (que acontece no quintal das casas do subúrbio e em rodas de samba em bares) e o samba-enredo (criado em rodas de samba nos bairros e interpretado pelas escolas de samba nos desfiles de Carnaval).

2. Analise as habilidades rítmicas e motoras dos estudantes, observando se eles caminham e realizam a percussão corporal no ritmo. Auxilie-os, caso tenham dificuldade.

Objetivos

- Entender como o corpo humano percebe o som.
- Compreender os conceitos de altura, volume, intensidade, duração e timbre.
- Identificar as propriedades do som no cotidiano.
- Conhecer as notas musicais e entender como se dá o seu registro na pauta musical.
- Compreender elementos da música por meio de vivências e práticas musicais.
- Experimentar a classificação dos sons segundo suas propriedades.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR16), (EF69AR20), (EF69AR21), (EF69AR22), (EF69AR23), (EF69AR31) e (EF69AR32).

Contextualização

Nesta coleção, utilizaremos o termo *orelha* para nos referirmos ao órgão relacionado à audição, seguindo a terminologia anatômica internacional. Comente com os estudantes que ao nosso redor há sons que se propagam no espaço, isto é, a fonte sonora produz uma movimentação do ar que chega à orelha, possibilitando que o cérebro a decodifique para possível identificação; dessa forma, a distância e o ambiente em que o som é produzido são responsáveis também por possibilitar ou não a escuta. Por exemplo, caso alguma pessoa grite em um campo aberto, escutaremos de forma diferente se o mesmo grito ocorrer em um espaço fechado. Um espaço sem paredes e tetos faz com que o som se disperse, diminuindo a projeção para a escuta. Explique aos estudantes que existem sons produzidos pela humanidade e sons que são naturais, isto é, advindos da própria natureza. Destaque como, ao longo do tempo, em decorrência dos processos de urbanização, os sons das cidades foram se alterando.



O SOM

OS SONS QUE NOS RODEIAM

Som é tudo o que podemos captar (ou perceber) pelo sentido da audição. Além de ser o elemento ou material básico constitutivo da música, o som está presente em nosso dia a dia. Pense, por exemplo, em todos os sons que você ouve desde o momento em que acorda até quando vai dormir: o canto dos pássaros, o som do motor dos automóveis, o barulho da chuva e das ondas do mar, a sirene da ambulância, o toque do celular.

Mas você já parou para pensar como percebemos os sons do ambiente que nos cerca? A resposta a essa questão envolve conhecimentos de diversas áreas, entre elas a física, ciência que fornece informações para compreender os fenômenos da natureza.

Ao tocar um instrumento musical, ao emitir a voz quando acontece qualquer outro tipo de movimentação, como as decorrentes do vento (por exemplo, em contato com as folhas das árvores) ou da queda de um objeto, ocorrem **vibrações do ar**. A vibração é o movimento de algum objeto ou corpo que se realiza de modo rápido e contínuo, de um lado para o outro. No caso da música, esse movimento (de vibração) empurra o ar que se encontra ao redor do objeto levando-o (o ar) pelo espaço até nossas orelhas, o que permite que ouçamos o som do objeto vibrante.

Nos instrumentos musicais, essa movimentação de ar pode ser provocada de diversas formas: ao dedilhar as cordas de instrumentos; ao percutir (bater) em alguns instrumentos de percussão; ou quando, ao expirar, “empurramos” muito ar para o interior de um instrumento de sopro, como no caso das flautas.

Essas vibrações, chegando a nossas orelhas, fazem os ossos e as membranas internas vibrarem, gerando estímulos que, transmitidos ao cérebro, são interpretados e percebidos como sons. Por exemplo, o ruído dos talheres no prato durante as refeições, alguém fazendo a limpeza da casa ou as conversas no pátio da escola quando estamos concentrados na aula são alguns dos sons do cotidiano que podemos não perceber. No entanto, é provável que, caso algum desses sons deixe de acontecer em algum momento, sua ausência seja prontamente notada. Isso ocorre porque os sons, em geral, têm significados e afetam o comportamento e o estilo de vida das pessoas.



As vibrações chegam às nossas orelhas por meio do ar, e reconhecemos essas vibrações como “sons”.

102

Paisagem sonora

Comente que o conjunto dos sons (naturais e criados pelos seres humanos) cria uma identidade para o espaço, isto é, uma **paisagem sonora**. Para mais informações sobre este tema, consulte o texto “Os conceitos de paisagem sonora e ecologia sonora” nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

Arte e muito mais

Música e inclusão

Como você pôde observar na página anterior, é por meio de vibrações do ar que as pessoas percebem os sons. No entanto, essas vibrações atingem não somente as orelhas, mas todo o corpo. Por isso, é possível que pessoas que têm baixa audição ou que são surdas percebam o som por meio de vibrações no corpo.

Essa constatação ajudou o professor de música e maestro Fábio Bonvenuto a desenvolver um projeto de inclusão que permite que jovens surdos atuem como instrumentistas em uma banda.

Nessa banda, os integrantes que são surdos tocam instrumentos de percussão, como pandeiro, atabaque, triângulo e bateria. O professor Bonvenuto os auxilia a sentir as vibrações dos sons no corpo deles. Com base nessa percepção, eles criam ritmos para acompanhar as músicas que a banda toca. Os integrantes ouvintes tocam instrumentos como teclado, guitarra, trompete, saxofone e trombone.



O professor e regente Fábio Bonvenuto com integrantes da banda, em Guarulhos (SP), em 2018. Da esquerda para a direita, Guilherme Silva Galassi, Patrícia Ferreira Marques, Solange Lopes Pires, Paula de Souza Meireles e Keila Guimarães Queiroz.

Um dos pontos do artigo 27º da **Declaração Universal dos Direitos Humanos** ressalta que toda pessoa tem o direito de participar da vida cultural de uma comunidade e de fruir das artes. Assim, projetos como esse são fundamentais para a inclusão de pessoas com deficiência nos saberes proporcionados pela prática artística.

FOCO NA LINGUAGEM

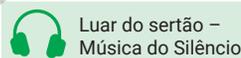
1. Ouça o áudio “Trecho de ‘Luar do sertão’, de Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco, interpretado pela banda Música do Silêncio”.
2. Considerando trabalhos como o do professor Fábio Bonvenuto, avalie a importância de projetos como esse e escreva um pequeno texto no seu diário de bordo sobre a importância da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.



O professor Fábio Bonvenuto com os integrantes da banda Patrícia Ferreira Marques e Guilherme Silva Galassi, em Guarulhos (SP), em 2018.

Declaração Universal dos Direitos Humanos: é um documento que apresenta os direitos humanos fundamentais, redigido coletivamente e adotado pela Organização das Nações Unidas em 1948.

Faça no diário de bordo.



CIDADANIA E CIVISMO



103

Arte e muito mais

A inclusão das pessoas com deficiência na arte pode ser associada ao tema **Educação em direitos humanos**, que integra o **Tema contemporâneo transversal Cidadania e civismo**. Exiba alguns vídeos da artista e intérprete Anne Magalhães, disponíveis em: https://www.youtube.com/channel/UCS3PjycbfwprOtQ_-5j99fg (acesso em: 27 maio 2022) e promova um debate sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é uma língua visual. O objetivo do debate é promover a reflexão sobre a cultura surda em seu potencial artístico e expressivo.

Explique aos estudantes que o termo *ouvinte* é empregado para se referir às pessoas que não apresentam deficiência auditiva.

Foco na linguagem

1. Estimule os estudantes a comentar a música, de modo que possam demonstrar alguns conhecimentos prévios acerca dos instrumentos que eles ouviram no áudio.

2. Comente que o fato de essa banda reunir tanto estudantes ouvintes como surdos denota o caráter inclusivo do projeto do regente Fábio Bonvenuto.

Incentive os estudantes a trabalhar com profundidade a argumentação sobre a importância da inclusão das pessoas com deficiência. Você pode introduzir a proposta fazendo algumas perguntas, que poderão funcionar como um roteiro argumentativo para a escrita:

- O que é a inclusão das pessoas com deficiência?
- Por que ela é importante?
- Como ela pode ser feita? Neste caso, o exemplo do livro pode ser retomado.
- Você conhece outros exemplos além deste livro?
- Você acredita que as pessoas com deficiência sofrem algum tipo de preconceito?
- O que está ao nosso alcance para promover um convívio livre de preconceitos e de barreiras para as pessoas com deficiência?

Você pode comentar com eles que as soluções do convívio no dia a dia são chamadas de **atitudinais**, ou seja, dependem da empatia no contato pessoal com as pessoas com deficiência.

A atividade pode ser avaliada com foco nos seguintes aspectos: desenvolvimento da capacidade argumentativa no texto escrito; contribuição para as reflexões em grupo; respeito e acolhida às leituras e contribuições dos colegas.

Sugestão de atividade

Proponha aos estudantes uma experiência de “audição” por meio da vibração. Para isso, você pode distribuir uma bexiga para cada estudante e pedir que a encham e amarem; depois, peça-lhes que falem com a boca bem próximo à bexiga e percebam com as mãos a vibração que ocorre em toda a película.

Contextualização

É importante que os estudantes entendam que os sons são nomeados como musicais ou ruídos culturalmente; assim, o que hoje pode ser considerado um ruído (o bater de uma porta), em outro momento pode ser utilizado em uma obra musical. Um exemplo desse tipo de composição é a **Abertura 1812**, do compositor Piotr Ilitch Tchaikovsky (Rússia, 1840-1893), em que se ouve uma sequência de tiros de canhões como elemento sonoro e expressivo da obra.

Os sons podem despertar diferentes sensações nos seres humanos. Uma pessoa pode ouvir o canto de um pássaro, por exemplo, e se lembrar de algum lugar ou momento em que ouviu aquele canto, o que pode trazer recordações positivas ou negativas. As sensações variam de pessoa para pessoa e estão relacionadas aos aspectos culturais.

Foco na linguagem

1. Para esta proposta, após organizar um debate para que os estudantes possam dizer as suas impressões, delimite um tempo para que eles possam selecionar os objetos e os sons e experienciá-los. Esta atividade também pode ser realizada em grupo, caso seja necessário otimizar o tempo das apresentações.

Sugestão de atividade

Como forma de complementar a compreensão da representação gráfica da altura das notas musicais, após a audição de “Notas musicais” peça aos estudantes que cantem as notas musicais acompanhando o áudio. Depois, destaque que as músicas utilizam as notas em sequências diferentes, tanto ascendentes (quando a primeira nota é mais grave que a segunda) como descendentes (quando a primeira nota é mais aguda que a segunda), criando melodias variadas.

Caso seja necessário, informe que existe também a leitura da direita para a esquerda (no idioma japonês, por exemplo).

AS PROPRIEDADES DO SOM

O som tem propriedades que o diferenciam: altura, intensidade, duração e timbre. Conheça, a seguir, esses elementos.

ALTURA OU VOLUME?

Alguma vez você já ouviu uma microfonia (aquele som que ocorre quando alguém coloca um microfone diante de uma caixa de som)? E o som do atrito do giz com a lousa? Esses dois sons podem ser desagradáveis para a maioria das pessoas. Você imagina por que isso acontece? A resposta a essa pergunta tem relação com uma das propriedades do som, a **altura**. A altura indica se determinado som é grave ou agudo.

Ao ouvirmos a expressão *altura do som*, pensamos em volume (forte ou fraco), lembrando que um som forte é comumente avaliado como um som que apresenta o volume muito alto. A altura, no entanto, em música, não se refere ao volume ou à intensidade do som, mas ao fato de um som ser mais **agudo** ou mais **grave** que o outro.

Em determinados contextos, sons muito agudos (como os da microfonia, das pontas de um garfo que deslizam e arranham a parte externa de uma garrafa de vidro e do atrito do giz com a lousa) incomodam a maioria das pessoas.



O som do atrito que se ouve ao riscar um giz na lousa é considerado desagradável.

BVFNANISTOCK PHOTO/GETTY IMAGES

FOCO NA LINGUAGEM

1. Chegou a hora de criar. Utilizando os objetos disponíveis em sala de aula, em grupo, criem e reproduzam dois sons agradáveis e dois sons desagradáveis. Caso seja possível, reproduzam ou gravem esses sons para compartilhar com a turma.

Faça no diário de bordo.

A representação da altura

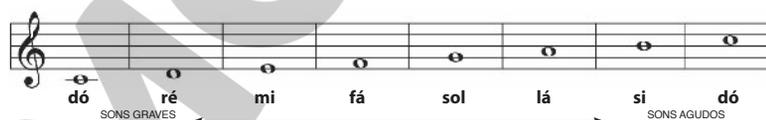
A tradição cultural do Ocidente representa a altura dos sons por meio das notas **dó, ré, mi, fá, sol, lá e si**.

Ouçá o áudio “Notas musicais”.



Notas musicais

As notas musicais podem ser registradas no **pentagrama**, que é o conjunto de cinco linhas horizontais paralelas com espaços regulares entre elas. O pentagrama também é conhecido como **pauta musical**. Observe a seguir a representação das notas musicais em uma pauta.



LUIZ RUBIO/ARQUIVO DA EDITORA

Assim como se lê um texto, o pentagrama é lido da esquerda para a direita. Observe que as notas mais graves ficam nas linhas inferiores e as notas mais agudas se encontram nas linhas superiores do pentagrama.

A INTENSIDADE

Na página anterior, você viu que volume e altura são aspectos diferentes do som. Ocorre que o volume se relaciona ao fato de os sons serem de maior ou de menor **intensidade**.

Em geral, os sons mais intensos são chamados sons **fortes** e os menos intensos, sons **fracos**. Por exemplo, ao tocar de leve as cordas de um violão, ouvimos um som fraco, de menor intensidade. No entanto, se tocarmos a corda do violão com força, ouviremos um som mais forte, de maior intensidade.

Ouçã o áudio “Sons de violão com menor e maior intensidade”.



Sons de violão

A intensidade dos sons é medida em **decibéis** (dB). As pessoas que têm audição normal ouvem sons a partir de 10 ou 15 dB. Sons de até 85 dB são considerados inofensivos à audição. No entanto, longas exposições a sons de maior intensidade (ou seja, acima de 85 dB) podem provocar dor de cabeça, insônia, falta de atenção, irritabilidade e até mesmo a diminuição da capacidade auditiva.

A DURAÇÃO

Podemos ouvir cada som por determinado tempo: mais **longo** ou mais **curto**. A propriedade da **duração** refere-se ao tempo de emissão de um som, e isso depende da duração das vibrações do objeto que o produziu.

Pense, por exemplo, nos sons obtidos pelo toque em um tambor e pelo toque em um sino. O som que se obtém no tambor é mais curto que o som obtido no sino, pois o som do sino permanece **ressoando** por mais tempo.

Ouçã o áudio “Diferença de duração entre os sons de tambor e de sino” e perceba a diferença de duração que há entre ambos.

Ressoar:
produzir som.



Tambor e sino

O TIMBRE

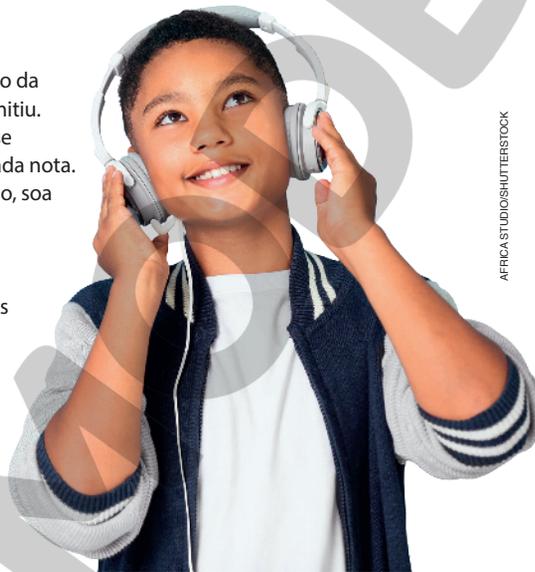
O **timbre** é a propriedade do som por meio da qual se pode distinguir a fonte sonora que o emitiu. No caso da música, por meio do timbre, pode-se identificar o instrumento que emitiu determinada nota. A nota dó produzida por um piano, por exemplo, soa diferente da nota dó produzida por um violão. Esse fato ocorre porque, ao tocar a tecla de um piano ou dedilhar a corda de um violão, são produzidas ondas sonoras (que são as vibrações de ar mencionadas anteriormente) diferentes.

Ouçã o áudio “Diferença de timbre entre violão e piano”.



Violão e piano

O uso contínuo de fones de ouvido, principalmente quando os volumes são fortes, pode acarretar perda da audição. Fotografia de 2016.



AFRICA STUDIO/SHUTTERSTOCK

Contextualização

Recorde com os estudantes os instrumentos utilizados pelo quinteto Vento em Madeira e comente que a intensidade, a duração e o timbre dos sons produzidos por esses instrumentos dependem da forma como o som é obtido por eles. Explique aos estudantes que, no **contrabaixo acústico** – que é um instrumento de cordas –, o som resulta da vibração de suas cordas. Essa vibração acontece por meio do toque dos dedos ou da fricção de um arco realizados pelo instrumentista. O arco tradicionalmente é formado por uma haste de madeira e por crinas de cavalo, que são presas às suas extremidades. O instrumentista segura o arco pela haste de madeira, friccionando a crina nas cordas do instrumento; esse gesto faz as cordas vibrarem, produzindo, assim, o som. O contrabaixo acústico é um instrumento em que não é necessário nenhum tipo de sistema elétrico para o seu funcionamento. O **saxofone soprano**, o **saxofone alto** (que se distinguem por tamanho e formato, produzindo extensões de notas e qualidades sonoras diferentes) e a **flauta** são instrumentos de sopro, ou seja, o som é obtido pela expiração do instrumentista. No quinteto Vento em Madeira, a instrumentista Léa Freire toca exclusivamente flauta transversal, enquanto Teco Cardoso, em algumas músicas, alterna tocando os saxofones em busca de outro tipo de timbre ou altura nos arranjos.

Entre textos e imagens

Comente com os estudantes que a tradução desses versos do latim para o português é: "Para que teus servos / possam ressoar claramente a maravilha dos teus feitos, / limpe nossos lábios impuros, / ó São João". Se considerar oportuno, comente que a tradução literal do termo coreano *chongganbo* é "distância entre dois poços".

Relacione o surgimento das notas com a função da escrita ao longo da história da humanidade. É importante destacar que a escrita musical não é universal. A escrita que utilizamos no Brasil é de origem europeia, porém existem outras formas de escrita encontradas em outras culturas, como é o caso da música oriental.

Questões

1. O texto nos diz que Guido Arezzo criou os nomes das notas e a forma de organizá-las. Ele não apenas reorganizou esses sons, mas deu-lhes também uma aplicação prática musical.

2. Na Idade Média a maioria das pessoas não sabia ler nem escrever, era por meio da música que a Igreja disseminava os valores católicos para, assim, atrair adeptos. Se julgar oportuno, comente com os estudantes que, nesse período, a Igreja também encomendava pinturas de temas religiosos para divulgar e propagar a doutrina católica a seus fiéis iletrados.

3. Espera-se que os estudantes comentem que o predomínio do modelo desenvolvido pelo monge Guido de Arezzo se deve ao fato de a Igreja católica, ao longo dos séculos, ter sido grande disseminadora de valores culturais na sociedade.

4. Nesta proposta, os estudantes serão estimulados a iniciar a escrita musical pela criação de registros sonoros alternativos. Caso um estudante escolha, por exemplo, o som de bater os pés no chão, o seu desenho poderá ser um pé; o assobio pode ser representado por um lábio, entre outros.

Entre textos e imagens

Como as notas musicais foram descobertas e nomeadas?

"As notas são uma **convenção**, um código estabelecido para os músicos lerem as partituras. Mas o modelo ocidental, o famoso 'dó-ré-mi', é apenas um dos códigos. Dependendo do país ou do povo, cada som pode ser representado por notas ou marcações distintas. [...] O modelo ocidental é o mais popular de todos e surgiu graças à Igreja [católica], instituição responsável por oficializar e esquematizar o ensino musical na Idade Média. [...]"

As notas que conhecemos foram criadas pelo monge italiano Guido de Arezzo [992-1050]. Enquanto trabalhava no mosteiro da cidade de Pomposa [Itália], no final do século X, Arezzo percebeu que os **cantores gregorianos** tinham dificuldade em memorizar as músicas **sacras**. Como a maioria das pessoas era analfabeta, a Igreja valorizava a música como o método mais poderoso de angariar fiéis. [...]"

O monge montou a sequência 'ut-re-mi-fa-sol-la-si' baseando-se nas iniciais dos versos do *Hino a São João Baptista*, canção extremamente popular na época e, portanto, fácil de memorizar. No século XVII, por ser muito difícil de ser lido, o 'ut' virou 'dó'. [...]"

Em outras partes do mundo, o sistema de notas é diferente do ocidental. Na Coreia do Sul, por exemplo, o *chongganbo* é um esquema com diversas casas e células que indicam, simultaneamente, o timbre e a duração de cada nota a quem canta. Outros países cuja música usa sistemas diferentes são Índia, Rússia, Indonésia, China e Japão. [...]"

MASSAO, Lucas. Como as notas musicais foram descobertas e nomeadas? Revista *Mundo Estranho*. São Paulo, 26 abr. 2016. Lucas Massao/Abril Comunicações S.A.



Ilustração atual com o *Hino a São João Baptista*, composição atribuída ao monge Paolo Diacono (c. 720-c. 800) no século VIII, na qual vemos as letras que deram origem ao nome das notas musicais.

Convenção: o que é adotado ou se estabelece de comum acordo.

Canto gregoriano: gênero musical característico dos rituais católicos. Criado na Idade Média, recebeu esse nome em homenagem ao papa Gregório I.

Sacro: relativo ao que é divino, à religião, aos rituais e ao culto; sagrado.

Faça no diário de bordo.

Questões

1. No texto, por que se afirma que as notas musicais foram criadas, e não descobertas?
2. De acordo com o texto, qual era a importância da música para a Igreja católica durante a Idade Média?
3. Por que, de acordo com o texto, o sistema de notação criado pelo monge Guido de Arezzo foi o sistema que se popularizou no Ocidente?
4. Escolha oito diferentes sons (corporais/vocais, do ambiente externo e/ou interno da escola, de animais, de ruídos agradáveis ou não, entre outros) e crie um desenho para cada um deles, de modo que você os compreenda e que representem o som da melhor forma.

Em seguida, organize-os em qualquer sequência e, lendo a sua partitura musical, tente reproduzir os sons com o próprio corpo ou utilizando os objetos disponíveis. Registre a sua criação em seu diário de bordo.



106

Experimentações (p. 107)

1. a) Solicite aos estudantes que permaneçam em silêncio, de olhos fechados e concentrados. Após a realização da atividade, registre na lousa os sons relatados por eles.
- b) Esta atividade de audição pode ser realizada no pátio ou em outro espaço da escola. O objetivo desta atividade é que eles identifiquem as diferenças sonoras que há entre os dois ambientes. Peça a eles que descrevam os sons que perceberam nesse outro ambiente e registre-os na lousa.
- c) Espera-se que eles respondam que alguns sons se repetem nesses ambientes (como o som de vozes, de automóveis, de arrastar de carteiras, de pássaros etc.). Pergunte: Em qual dos dois ambientes os sons causaram mais incômodo ou foram mais desagradáveis (por exemplo, o som de automóveis)? Ao registrar na lousa as respostas dos estudantes, estimule-os a expressar a percepção que tiveram. É possível que o ambiente que causa mais incômodo sonoro para um não seja o que causa mais incômodo para outro.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Agora, você participará de uma atividade de percepção sonora. Siga as orientações do professor e as instruções a seguir.
 - Feche os olhos e ouça os sons da sala de aula e do exterior. A seguir, relate os sons que você ouviu.
 - Seguindo as orientações do professor, desloque-se com os colegas para outro ambiente da escola e realize novamente a etapa anterior da atividade.
 - Após ter ouvido sons de diferentes ambientes, responda: os sons se repetem neles?
 - Ouçã mais uma vez os sons da sala de aula. Escolha cinco desses sons e os compare em relação às propriedades que eles têm. Monte um quadro em seu diário de bordo no qual você classificará os sons ouvidos de acordo com a altura (agudo ou grave), a intensidade (forte ou fraco), a duração (longo ou curto) e o timbre (descrever a fonte sonora). Seguindo as orientações do professor, apresente suas conclusões aos colegas.
- De acordo com a orientação do professor, forme um grupo com cinco colegas. Sigam as etapas descritas a seguir. Registre as respostas no diário de bordo.
 - Observem atentamente as fotografias a seguir.



Área rural de Caparaó (MG).
Fotografia de 2014.



Área urbana da cidade de Serra Talhada (PE).
Fotografia de 2017.

- Descrevam os elementos que podem ser observados em cada uma das fotografias.
- Escolham uma das fotografias e imaginem possibilidades sonoras para ela.
- Utilizando o corpo e os materiais disponíveis na escola, criem uma sonorização para a imagem escolhida.
- Sob a orientação do professor, apresentem essa sonorização aos colegas e, caso seja possível, gravem a sua produção.

Avaliação

Para finalizar, reflita sobre as atividades desta página. Considerando as experiências vivenciadas, responda em seu diário de bordo às seguintes questões.

- Você conseguiu identificar os sons da sala de aula?
- Que dificuldades você sentiu ao realizar as atividades?
- Como as propostas modificaram o seu modo de ouvir música?

107

Modelo de quadro para a atividade 2:

Classificação dos sons ouvidos na sala de aula				
Som	Propriedades			
	Altura – agudo ou grave	Intensidade – forte ou fraco	Duração – longo ou curto	Timbre – descrever a fonte sonora
Som 1				

Continuação

d) Oriente os estudantes na sistematização do quadro da classificação dos sons e organize um momento para que todos possam compartilhar os registros. É importante lembrar que a grande maioria dos sons ambientais tem altura indefinida e, muitas vezes, é composta da sobreposição de várias frequências sem a predominância de uma sobre as outras, de modo que algumas vezes fica difícil classificar como agudo ou grave. Dessa forma, alguns estudantes poderão ouvir mais as frequências altas, e outros, as baixas. Caso ocorra divergência de opiniões quanto à classificação da altura de determinado som, aproveite para explorar essa questão com os estudantes, aceitando possíveis respostas contraditórias.

2. Antes de iniciar esta atividade, verifique a possibilidade de gravar as produções dos estudantes e arquivar digitalmente em alguma plataforma escolar ou arquivos digitais pessoais.

- Oriente os estudantes a observar detalhes das fotografias.
- Espera-se que os estudantes percebam que na área rural há plantação, árvores, duas residências de estilo rural, montanhas. Na área urbana há veículos, asfalto, poluição visual (excesso de anúncios e placas comerciais) e provável poluição sonora (em função do trânsito intenso), muitas construções uma ao lado da outra, pouco verde, céu pouco visível.
- Estimule os estudantes a usar a criatividade ao imaginar as possibilidades sonoras.

d) Explique aos estudantes que, além das possibilidades corporais (voz, palmas, batidas dos pés no chão etc.), eles podem utilizar materiais disponíveis na escola, como cadeiras, cadernos e lápis.

e) Agende uma data para os estudantes apresentarem a sonorização.

Avaliação

Observe se os estudantes identificam as propriedades dos sons, mas priorize a participação, a interação com o que for produzido e a integração entre os estudantes.

Objetivos

- Compreender o surgimento e a importância dos instrumentos musicais.
- Conhecer a origem da palavra *música*.
- Entender a importância ritual das flautas para os povos indígenas.
- Compreender os conceitos de ritmo, melodia e harmonia.
- Compreender elementos da música por meio de vivências e práticas musicais.
- Experienciar a criação de trabalhos artísticos coletivamente.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR16), (EF69AR20), (EF69AR23), (EF69AR31), (EF69AR32), (EF69AR33) e (EF69AR34).

Contextualização

Ao iniciar este Tema, relembre com os estudantes quais eram os instrumentos utilizados pelo quinteto Vento em Madeira, apresentado no início desta Unidade. Recorde que havia um piano, uma bateria, um contrabaixo, saxofones e flautas transversais. Converse com os estudantes sobre o surgimento da música na humanidade. O texto a seguir fornece mais informações sobre esse tema.

“Nenhum dado científico permite estabelecer, nem mesmo aproximadamente, a ordem de aparecimento dos fenômenos musicais. Pode-se apenas imaginar uma sucessão hipotética de etapas evolutivas, como a seguinte:

1. Organização rítmica rudimentar, por batidas com bastões, percussão no corpo, objetos sacudidos ou entrecrocados, em função de movimentos vitais [...].

2. Imitação dos ritmos ou dos ruídos da natureza, pela boca e pela laringe. O grito também é uma válvula de escape das sensações e emoções primárias, um meio de expressão das necessidades elementares [...].



A LINGUAGEM MUSICAL

DAS MUSAS À MÚSICA

Você sabia que a palavra *música remonta* à Grécia antiga? A origem dessa palavra tem relação com as musas, que, na mitologia grega, eram **divindades** que inspiravam os artistas e os pensadores a escrever poemas, narrativas, peças de teatro, músicas e a realizar cálculos.

Na mitologia grega, eram nove as musas e cada uma delas inspirava uma das artes. É importante lembrar que, para os gregos da Antiguidade, a música era sempre associada à poesia e à dança.

Observe, a seguir, a reprodução de uma pintura de um artista do século XVII. O tema dessa pintura é o mito das musas. Note cada detalhe da reprodução atentamente. Você acha que é possível estabelecer alguma relação entre a representação das musas e a arte que elas inspiram?

Remontar: ter origem em.
Divindade: ser divino, sagrado.



LE SUEUR, Eustache. **Clio, Euterpe e Talia.** c. 1652-1655. Óleo sobre tela, 130 × 130 cm. Museu do Louvre, Paris, França.

108

Continuação

3. A emoção ou a intenção expressiva provoca variações na altura e no timbre da voz; o homem procura cultivá-las, e a voz se adapta progressivamente às variações voluntárias. [...].

4. Fabricação de objetos sonoros, mais bem diferenciados, mais eficazes, capazes de expressão 'artística' e de imitação dos ruídos da natureza. Essa imitação pode ter um caráter mágico; assim, em nossos dias, certos pigmeus imitam a chuva nos tambores para fazê-la cair... Ao cabo de uma lenta adaptação encefálica e muscular, o homem torna-se apto a falar (domínio da língua abstrata) e a cantar. Ele terá a ideia genial de associar a expressão vocal à expressão 'instrumental', cujo parentesco a princípio não adivinaria. O *Homo sapiens* adquire uma consciência musical (c. 40000 anos atrás).

UM DOS PRIMEIROS INSTRUMENTOS MUSICAIS

Na abertura desta Unidade, você conheceu um pouco da história e do trabalho realizado pelo quinteto Vento em Madeira e descobriu que todos os integrantes do grupo são **instrumentistas**, ou seja, tocam instrumentos musicais. Você sabia que os seres humanos produzem instrumentos musicais há milhares de anos e que a flauta está entre os instrumentos mais antigos de que se tem conhecimento?



A flautista Bernadette Käfer toca a réplica de uma flauta pré-histórica encontrada no sul da Alemanha. Fotografia de 2012.

Estudos indicam que, há cerca de 40 mil anos, os seres humanos teriam começado a atribuir sentido aos sons que ouviam ou aos sons que eles mesmos emitiam. Essa consciência teria surgido da audição de sons naturais, como grunhidos (sons emitidos por alguns animais), gritos, palmas e o bater dos pés. Por meio dessa consciência, nossos antepassados passaram a utilizar esses sons em ações do cotidiano, como a comunicação entre integrantes de um grupo, a organização de caçadas e o aviso sobre possíveis perigos.

Foi o desenvolvimento dessa consciência sonora que possibilitou aos seres humanos criarem os primeiros instrumentos musicais. A flauta da fotografia é uma réplica de um instrumento musical que foi produzido há cerca de 35 mil anos. Acredita-se que a flauta original tenha sido feita do osso de uma ave.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Assim como nossos antepassados utilizavam os sons dos instrumentos para se comunicar, nesta experimentação, você criará um sistema de comunicação sonora com um colega.

Procedimentos

- Individualmente, façam uma lista de perguntas em que as possíveis respostas sejam unicamente “sim” ou “não”. Por exemplo: você gosta de comer maçã? Você virá à escola amanhã? Você fez a lição de casa de Matemática?
- Criem conjuntamente um som específico para a resposta afirmativa e outro para a negativa.
- Agora você está pronto para fazer a sua entrevista. Faça as perguntas em voz alta para a sua dupla e, em seguida, feche os olhos. Seu colega deverá responder utilizando os sons definidos para “sim” e “não”. Por fim, anote as respostas sonoras que você escutou e confira, ao final da entrevista, se identificou corretamente o que o colega respondeu.

109

Continuação

5. Sob a pressão das sociedades em formação, os fenômenos sonoros provocados se organizam de maneira sistemática; o canto se distingue, então, claramente da linguagem falada, a dança e a música instrumental da expressão gestual sonorizada. A consciência do futuro proporciona às ações humanas um caráter prospectivo e refletido. Nascimento das primeiras civilizações musicais (c. 9 000 a. C.)”

CANDÉ, Roland de. **História universal da música**. Tradução: Eduardo Brandão; revisão da tradução: Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001 v. 1.

Leitura de imagem (p. 108)

Comente com os estudantes que Clio segura uma trombeta (para anunciar os grandes acontecimentos da história) e um livro (para registrar esses acontecimentos), Euterpe toca uma flauta transversal (referência à música) e Talia segura uma máscara (referência ao teatro). Explique a eles que as musas eram filhas de

Continuação

Júpiter (deus do dia, da clareza) e de Mnemósine (deusa da memória) e que os cantos e as danças que elas realizavam entretinham os deuses. Comente com eles as nove musas: **Clio**, musa da história, canta o passado dos seres humanos e dos povos; **Euterpe**, musa da música, fascina as pessoas e os animais com seu encanto; **Talia**, musa da comédia, expõe a faceta cômica de todas as coisas; **Melpômene**, musa da tragédia, canta o sofrimento e a morte; **Terpsícore**, musa da dança, dos ritmos; **Erato**, musa da poesia amorosa, canta os prazeres e as dores do amor; **Polímnia**, musa que inspira os poetas que cantam ao som da lira; **Urânia**, musa da astronomia, canta a beleza e a harmonia dos astros; e **Calíope**, musa da poesia heroica e da grande eloquência. Comente também que o quadro **Clio, Euterpe e Talia** é uma pintura barroca – é um estilo que se originou na Itália, no final do século XVI, e se disseminou pelo continente europeu no século XVII.

Sobre a flauta pré-histórica

Se considerar oportuno, comente com os estudantes que, liderada pelo arqueólogo Nicholas Conard, uma equipe da Universidade de Tübingen, Alemanha, montou a flauta original (que tem 22 cm de comprimento) com 12 fragmentos de osso encontrados na caverna de Hohle Fels, no sul da Alemanha, em 2009.

Proponha uma pesquisa sobre como era o planeta Terra em 35 000 a.C. Ela pode ser realizada de forma integrada com a disciplina de História, consultando livros e a internet. Organize previamente uma data para a apresentação dos dados coletados e, caso julgue pertinente, organize grupos para a realização da atividade.

Continua

Experimentações (p. 109)

Inicialmente, organize as duplas. Observe que esta proposta necessitará em torno de 30 minutos. Saliente que os sons escolhidos para a resposta negativa e para a afirmativa necessitam ser bem distintos para não haver confusão e facilitar a identificação. A intensidade do som também precisa favorecer a sua percepção.

Contextualização

Comente com os estudantes que o *Kuarup* é considerado a maior celebração indígena do país. Nesse ritual, os indígenas prestam homenagens aos mortos, representados por pedaços de troncos que são carregados por vários guerreiros até ser lançados no Rio Xingu. Explique-lhes que, embora o *Kuarup* seja um ritual de morte, não deixa de ser uma celebração pela vida dos que continuam a trajetória daquela sociedade, mantendo a tradição dos ancestrais. Se for possível, aborde outros aspectos da mitologia dos povos indígenas que vivem no Xingu. Mais informações sobre o *Kuarup* e outros rituais realizados por esses povos podem ser obtidas no texto “Rituais xinguanos” nas **Leituras complementares**, nas páginas iniciais deste Manual.

AS FLAUTAS INDÍGENAS

As flautas têm papel importante em rituais e em cerimônias de diferentes povos indígenas e são produzidas com diversos materiais, como ossos de animais, troncos de árvores e pedaços de bambu.

Grupos que vivem no Parque Indígena do Xingu, no estado de Mato Grosso, por exemplo, tocam a **uruá** (flauta feita de bambu) durante o **Kuarup**, cerimônia realizada em homenagem aos mortos. A origem dessa cerimônia está relacionada à forma como os povos do Xingu acreditam que a humanidade tenha sido criada. O *Kuarup* é realizado por diferentes povos indígenas e é composto de várias atividades, como danças, cânticos e lutas.

A flauta uruá é feita com dois tubos longos de tamanhos diferentes. Esses tubos não têm furos, e as notas são obtidas por meio das diferentes maneiras como os tocadores posicionam os lábios quando sopram. A obtenção das notas também está relacionada com o tamanho de cada um desses tubos.



Membros do povo Kalapalo tocam uruás durante o *Kuarup*, em Querência (MT), em 2009.

110

O Parque Indígena do Xingu

Comente com os estudantes que o Parque Indígena do Xingu está localizado no norte do Mato Grosso que foi fundado em 1961 para abrigar e proteger os povos indígenas ameaçados pela frente colonizadora nacional. O parque abriga mais de uma dezena de etnias – entre elas Wauja, Kaiabi, Ikpeng, Yudja, Trumai, Matipu, Nahukuá, Kamaiurá, Yawalapiti, Mehinako, Kalapalo, Aweti e Kuikuro –, constituindo um símbolo de diversidade cultural.

DELFIN MARTINS/PULSAR IMAGENS

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Artista e obra

Djuena Tikuna

Djuena Tikuna nasceu na Terra Indígena Tukuna Umariçu, localizada em Tabatinga (AM), na fronteira do Brasil com o Peru e a Colômbia. Djuena é autora de mais de vinte composições, todas escritas na língua tikuna. Suas canções abordam aspectos relacionados à identidade cultural e aos direitos dos povos indígenas.

A seguir, temos a letra da canção “Moëütchima pa tchorü no’ë” (em português, A anciã vive em mim

a sua juventude), canção que trata da importância da valorização da sabedoria ancestral como um presente para as futuras gerações.

Ouçã o áudio “Trecho de ‘Moëütchima pa tchorü no’ë’ (A anciã vive em mim a sua juventude), composição e interpretação de Djuena Tikuna” e acompanhe a letra reproduzida a seguir. Abaixo de cada verso da letra em tikuna está a tradução para o português.

Moëütchima pa tchorü no’ë (A anciã vive em mim a sua juventude)



Moëütchima pa
tchorü no’ë

“No’ë tchamaã nü’ü tiu i ore
A anciã me conta história
Ü’ü cüwawa tchamaã nü’ ü tiu i ore
Na beira da fogueira ela me contou
Nucümaügü tacümagü
Como era a nossa tradição,
erü tocümagü rü na utü’ü
Nossos costumes sagrados
ngema torü yü’ügü rü na utü’ü
Nossa dança sagrada,
ngema torü wiyægü rü na utü’ü
Nosso rio sagrado,
ngema torü natü rü na utü’ü
nosso canto sagrado.
ngema torü nañecü rü na utü’ü
Nossa floresta sagrada.
Ngü’ã ye’erawa tanange
E isso vamos levar para ensinar aos que estão vindo.
tümacagü i buätägü
Nossas crianças
tümacagü ta’acügü
Nossos filhos
tümacagü tata’agü
Nossos netos
Moëütchima pa tchorü no’ë
Gratidão à sábia anciã,
ngema ore rü ye’erawa ta tchanange
sua história levarei comigo.
ngema cucüma rü tchawa namaü
Os seus ensinamentos vivem em mim.
Moëütchima pa tchorü no’ë
Gratidão à sábia anciã.”



A cantora e compositora Djuena Tikuna durante apresentação em Manaus (AM), em 2013.

TIKUNA, Djuena. In: TIKUNA, Djuena. *Tchautchiüâne*. Manaus: Estúdio 301, 2017. CD. Faixa 9. (Trad. professor Sansão Tikuna.)

Artista e obra

Comente com os estudantes que a expressão tikuna *Equicautchina* significa, em português, “minha aldeia”.

Proponha a audição de “Trecho de Moëütchima pa tchorü no’ë’ (A anciã vive em mim a sua juventude), composição e interpretação de Djuena Tikuna”, tentando seguir a letra em tikuna e chame a atenção para a presença de sons que não existem na língua portuguesa. Ajude-os a perceber também o caráter repetitivo da melodia e a marcação do ritmo pela percussão. Pergunte aos estudantes se eles conseguem perceber alguns instrumentos acompanhando essa canção. Espera-se que eles percebam a presença de um som de instrumento de pele (tambor) e um guizo ou chocalho.

Sugestão de atividade

Para proporcionar uma vivência rítmica, organize o espaço da sala de aula e peça a todos que caminhem com passos lentos de forma sincronizada. Para auxiliar os estudantes, peça que andem batendo as palmas das mãos nas coxas para marcar o ritmo. Varie a velocidade e desperte a atenção de todos para que andem com maior ou menor velocidade. Caso não haja espaço suficiente, organize a turma em dois grupos: enquanto um grupo caminha, o outro bate as palmas nas coxas; em seguida, alterne os grupos. Ao trabalhar alguns dos sons produzidos pelo corpo, observe que eles têm timbres, alturas e intensidades diferentes. Estimule os estudantes a buscar sons variados utilizando partes diferentes do corpo. Desperte a atenção de todos para que observem que alguns sons podem durar mais do que outros, como é o caso do assobio comparado com uma palma; para isso, tente combinar sons longos com curtos.

Não se esqueça de organizar o tempo para as apresentações de acordo com a quantidade de grupos.

Caso seja possível, grave as apresentações e inclua-as na plataforma digital da escola ou em arquivos digitais pessoais. Observe como os estudantes se movimentam e relacionam seus gestos com o ritmo, na intenção de que eles consigam executar com sincronia: corpo e ritmo.

Experimentações

Oriente os estudantes na formação dos grupos. Para esta proposta, o ideal é formar grupos pequenos. É importante organizar o espaço para realizar a atividade, de modo que os estudantes tenham liberdade para fazer os movimentos. Se possível, peça-lhes que formem uma roda, orientando-os a repetir a sequência para que a desenvolvam com mais habilidade. Auxilie-os no registro no diário de bordo.

OS ELEMENTOS DA LINGUAGEM MUSICAL

A música é uma linguagem que nos possibilita expressar e comunicar ideias, pensamentos e sensações por meio da organização dos sons e do silêncio. A linguagem musical é composta de vários elementos, entre eles o **ritmo**, a **melodia** e a **harmonia**.

O RITMO

Você já deve ter observado que a natureza segue um ritmo. Pense, por exemplo, na alternância entre o dia e a noite ou no ciclo de vida dos seres vivos. Esses fenômenos acontecem em uma sequência ordenada de eventos que denominamos ritmo. O nosso corpo também apresenta um ritmo: as batidas do coração, por exemplo, acontecem de acordo com um batimento rítmico que se chama pulsação.

O ritmo é um dos principais elementos da linguagem musical e refere-se à ocorrência dos sons (alternando entre fortes e fracos) e do silêncio em um período de tempo. Por essa razão, podemos afirmar que, na música, o ritmo relaciona-se diretamente com a duração dos sons (propriedade que você conheceu na página 105).



Ao realizar uma caminhada, por exemplo, também é possível estabelecer um ritmo. Fotografia de 2017.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

1. Acompanhado por gravações musicais, caminhe pelo ambiente em diferentes velocidades e direções. Simultaneamente, tente acompanhar o ritmo da música batendo palmas e coxas, seguindo as orientações do professor. Aproveite para explorar movimentos, gestos e sons corporais variados.
2. Nesta atividade, com a orientação do professor, você se reunirá em grupo com alguns colegas para criar breves sequências rítmicas utilizando os sons produzidos pelo corpo. Para isso, siga as instruções a seguir.
 - a) Experimentem as possibilidades sonoras do corpo (palmas, estalo de dedos, bater nas pernas, bater os pés, sons diversos feitos com a boca, entre outros).
 - b) Estruturem uma breve sequência de sons produzidos pelo corpo que possa ser facilmente memorizada. Registre a sequência que você criou em seu diário de bordo. Caso consiga desenvolver diferentes ritmos, aproveite e anote todas as suas composições.
 - c) Repitam a sequência criada de acordo com uma regularidade rítmica, sem acelerar nem diminuir a duração dos sons.
 - d) Apresentem sua sequência aos colegas e peçam a eles que tentem reproduzi-la.

A MELODIA E A HARMONIA

Em música, chamamos **melodia** a sequência de sons musicais ouvidos ou tocados um após o outro, de modo que se expresse um sentido musical. Em uma canção, por exemplo, a melodia é a parte da música que o cantor canta, emitindo sons (notas musicais) sem a letra. Nas músicas instrumentais, ou seja, nas músicas em que não há o canto, geralmente podemos encontrar as melodias nas partes mais destacadas da música, que podem ser tocadas por apenas um instrumento ou por vários.

A harmonia é o resultado sonoro equilibrado decorrente da combinação de vários sons tocados simultaneamente (que podem ser chamados **acordes**). As harmonias geralmente são usadas como acompanhamento das melodias.

Experimentações

- Siga as instruções e realize a atividade proposta.
 - a) Leia o trecho da canção "Luar do sertão" reproduzido a seguir. Essa leitura deve ser feita em voz alta e de forma contínua.

"Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão." } (2x)

CEARENSE, Catulo da Paixão; PERNAMBUCO, João. Luar do sertão. Intérpretes: Luiz Gonzaga e Milton Nascimento. In: GONZAGA, Luiz. *A festa*. RCA, 1981. Faixa 1.

- b) Agora, cante esse trecho da canção. Observe que algumas palavras são cantadas mais rapidamente e outras, mais lentamente, estabelecendo um ritmo. Quais são as palavras cantadas de modo mais lento do que as outras?
- c) Cante novamente a canção, mas agora com a boca fechada, sem pronunciar as palavras, e perceba os diferentes sons musicais. Note que, mesmo sem dizer as palavras, você conseguirá reconhecer a melodia da canção.
- d) Ouça o áudio "Trecho de 'Luar do sertão', de Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco". Perceba que a primeira parte da gravação apresenta a melodia executada pela voz do cantor. Na segunda parte, o violão executa a harmonia da mesma canção e, por fim, na última repetição, a melodia foi enriquecida pela harmonia dos acordes executados de modo arpejado (com as notas tocadas em sequência, e não simultaneamente).



Luar do sertão – trecho

PARA ASSISTIR E OUVIR

- **Tum Pá, ao vivo**. Barbatuques. Direção: Núcleo Barbatuques. Brasil: MCD, 2014. 1 DVD (52 min).
Esse DVD traz o registro do *show Tum Pá*. A proposta do Barbatuques é utilizar o corpo como instrumento musical. O grupo explora a produção de músicas com o corpo e a recriação de canções da cultura popular brasileira.

PARA LER

- **ROCA, Núria. Música**. São Paulo: Escala Educacional, 2009.
Esse livro transporta o leitor para o mundo da música, propondo diversas experiências com essa linguagem artística.

113

Experimentações

Organize com antecedência o modo como será desenvolvida esta atividade.

Dependendo do tamanho da turma, forme grupos com os estudantes (para que cante um grupo de cada vez) ou encaminhe para que o canto seja realizado por todos eles juntos.

- a) Explique aos estudantes que a leitura deve ser feita na mesma entonação. Comente com eles que **entonação** é a maneira de emitir um som vocal na fala ou no canto. Para que eles entendam, dê exemplos da mesma frase falada com diferentes entonações.

Continuação

b) Oriente a atividade de modo que todos os estudantes cantem ao mesmo tempo o trecho da canção.

Depois de eles cantarem a canção, estimule-os a responder à questão livremente.

Comente com eles que as palavras ou sílabas "há", "gen-" (sílabas da palavra *gente*), "não", "-ar" (sílabas da palavra *luar*), "es-" (sílabas da palavra *esse*), "do" e "-tão" (sílabas da palavra *sertão*) são cantadas mais lentamente que as demais.

c) Explique aos estudantes que, ao pensar em uma música, geralmente nos lembramos de sua melodia. Por essa razão, ao cantarolar uma canção conhecida, mesmo que substituamos a letra original por outra qualquer, seremos capazes de identificá-la. Esclareça também a ideia de sentido musical fazendo uma comparação com a linguagem verbal. Explique que, assim como a linguagem verbal segue uma gramática, a música tem sua própria "gramática" e, quando a melodia é construída de acordo com essas regras, ela expressa um sentido musical.

d) Se for possível, apresente novamente aos estudantes o áudio "Trecho de 'Luar do sertão', de Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco" e peça a eles que tentem perceber que a melodia da música é enriquecida pela harmonia dos acordes.

Continua

Entre textos e imagens

É fundamental que os estudantes leiam o poema em voz alta, pois a sonoridade não é plenamente percebida na leitura silenciosa. Comente que a sonoridade do poema é a qualidade que se obtém por meio da combinação de certas palavras em determinada ordem, que torna a leitura harmoniosa para quem a ouve.

Comente com os estudantes que se pode estabelecer uma distinção entre as palavras **poesia** e **poema**. O termo *poesia* tem origem no grego e significa “a criação” ou a “obra poética”. *Poema* – do latim – significa “composição em verso” e pode também denominar um texto de poesia em particular.

Aproveite a oportunidade para que os estudantes tragam seu conhecimento prévio sobre poesia. Pergunte a eles se se lembram de algum poema. Com base nos exemplos apresentados, sugira atividades de leitura dos poemas com ênfase na questão do ritmo.

Depois, proponha a seguinte reflexão: Como diferentes leituras rítmicas podem afetar o significado do texto?

Questões

1. Para iniciar a proposta, leia, em voz alta, o poema para que os estudantes tenham uma referência inicial. Em seguida, organize pequenos grupos e peça a eles que escolham uma velocidade diferente daquela que escutaram para que possam apresentar aos demais colegas.

2. Após as apresentações dos grupos, inicie um debate questionando se houve mudança na expressividade e na compreensão do poema quando se alterou a velocidade de sua leitura e escuta. Por fim, peça que, individualmente, escrevam as percepções que tiveram no diário de bordo.

A poesia e a música

Por muito tempo, a poesia e a música estiveram associadas à **trova** (composição poética acompanhada de sequência sonora). Ao longo do século XV, no entanto, a poesia começou a

Continua

Entre textos e imagens

O ritmo na poesia

Você descobriu nesta Unidade que o ritmo é um elemento fundamental para a música e para a dança. O ritmo, no entanto, se encontra também em produções de outras linguagens. Você sabia, por exemplo, que é possível perceber e empregar o ritmo em um poema? Leia o poema a seguir.

Ritmo

Na porta
a varredeira varre o cisco
varre o cisco
varre o cisco

Na pia
a menininha escova os dentes
escova os dentes
escova os dentes

No **arroio**
a lavadeira bate roupa
bate roupa
bate roupa

até que enfim
se desenrola
toda a corda
e o mundo gira imóvel como um pião!

QUINTANA, Mario. In: CARVALHAL, Tania Franco (org.). *Mario Quintana: poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. p. 385. © by Elena Quintana.

Note que o ritmo – além de fazer parte do título do poema – é construído pelo poeta Mario Quintana (1906-1994) com recursos como a alternância de sílabas (fortes e fracas), a alternância de versos (longos e curtos) e a repetição de palavras. Observe que esses recursos conferem sonoridade ao poema.



O escritor Mario Quintana, em Porto Alegre (RS). Fotografia de 1982.

Arroio: pequeno curso de água; riacho.

Faça no diário de bordo.



Questões

1. Seguindo as orientações do professor, leia o poema “Ritmo” com os colegas, em diferentes velocidades.
2. Observe se a mudança da velocidade da escuta do poema altera a forma como você o compreende. Anote suas reflexões no diário de bordo.

114

Continuação

se separar da música e passou a ser feita apenas para ser declamada. Desse modo, os poetas começaram a buscar o ritmo na linguagem verbal, utilizando novas formas e outras possibilidades poéticas.

Proposta interdisciplinar

Proponha aos estudantes uma pesquisa sobre os **cantos de improviso**, que podem ser representados no Brasil pela tradição do **repente** e pelo **rap improvisado**. Essa é uma boa oportunidade para relacionar uma tradição cultural brasileira com as novas linguagens e as culturas juvenis urbanas da atualidade. Trata-se de uma proposta interdisciplinar entre a unidade temática **Música**, no componente Arte, e o componente Língua Portuguesa.

Converse com os estudantes sobre diferentes tradições de improviso poético na cultura brasileira, apresentando dois exemplos. Faça conexões com o texto do livro, destacando o uso das rimas e das sílabas fortes e fracas como um modo de construção rítmica.

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Seguindo as instruções a seguir, você fará um exercício musical.
 - Cante com os colegas a canção do áudio "Luar do sertão", de Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco" e acompanhe a letra reproduzida a seguir.



Luar do sertão

Luar do sertão

"Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão." } (2x)

Oh! Que saudade
Do luar da minha terra
Lá na serra branquejando
Folhas secas pelo chão.
Este luar cá da cidade, tão escuro,
Não tem aquela saudade
Do luar lá do sertão.

"Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão." } (2x)

Se a lua nasce
Por detrás da verde mata
Mais parece um sol de prata
Prateando a solidão.
E a gente pega
Na viola que **ponteia**
E a canção é a lua cheia
A nos nascer no coração.

"Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão." } (2x)

Coisa mais bela
Neste mundo não existe
Do que ouvir-se um galo triste
No sertão, se faz luar.
Parece até
Que a alma da lua
É que **descanta**
Escondida na garganta
Desse galo a soluçar.

"Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão." } (2x)

Ah, quem me dera
Que eu morresse lá na serra
Abraçado a minha terra
E dormindo de uma vez.
Ser enterrado numa **grota** pequenina
Onde à tarde a **sururina**
Chora a sua viuvez.

"Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão." } (2x)

Pontear:
dedilhar em instrumento musical de cordas.
Descantar:
cantar ou tocar.
Grota:
cavidade na encosta de um morro.
Sururina:
espécie de ave.

CEARENSE, Catulo da Paixão; PERNAMBUCO, João. Luar do sertão. Intérpretes: Luiz Gonzaga e Milton Nascimento. In: GONZAGA, Luiz. A festa. RCA, 1981. Faixa 1.

- Com a orientação do professor, com os colegas, escreva uma paródia da canção "Luar do sertão". A letra deverá descrever os aspectos da região, cidade ou bairro em que você mora. Enfoque as características do lugar onde vive, tanto as positivas quanto as negativas. No caso das negativas, busque incorporar as possibilidades de ação que podem, de alguma forma, contribuir para a melhora dessa condição. Registre a sua composição em seu diário de bordo.



Avaliação



Após realizar as atividades propostas, responda às questões a seguir em seu diário de bordo.

- Defina, com suas palavras, os três elementos da linguagem musical e suas principais características.
- Você gostou de realizar as atividades em grupo? Qual foi sua maior dificuldade?

115

Experimentações

Previamente, organize com a turma como será desenvolvida esta atividade.

- Apresente aos estudantes o áudio "Luar do sertão", de Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco".
- Aborde com os estudantes a **paródia**. Caso eles não saibam o que significa, peça que imaginem e que emitam sua opinião. Depois, comente com eles que paródia é uma releitura cômica, irônica ou bem-humorada de uma obra literária ou musical. A primeira etapa para a realização dessa proposta é escolher o assunto que será abordado na paródia. Depois, é fundamental que se realize uma pesquisa do tema escolhido. Para compor a paródia, os estudantes devem estar atentos ao ritmo da música. A seguir, eles devem cantar verificando se a nova letra (paródia) se encaixa no ritmo. Reserve tempo para a composição e para o ensaio. Agende uma data para a apresentação das paródias e, depois, promova um debate para que todos possam comentar e avaliar esta atividade.

Objetivos

- Reconhecer a voz como um instrumento musical.
- Compreender que a voz pode ser classificada de acordo com a altura.
- Conhecer elementos da ópera e do teatro musical.
- Conhecer os cuidados com a saúde vocal.
- Compreender as diferenças de altura entre as vozes por meio de vivências e práticas musicais.
- Expressar-se por meio do canto.
- Experimentar a criação de trabalhos artísticos, individual e coletivamente.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR18), (EF69AR19), (EF69AR20), (EF69AR21) e (EF69AR32).

Contextualização

Comente com os estudantes que a voz humana, com exceção das pessoas que apresentam algum distúrbio vocal, surge desde o nascimento, sendo desenvolvida do choro até propriamente a fala. Por meio dela, as pessoas se comunicam, compartilhando suas ideias. Ela é produzida pela passagem do ar nas cordas vocais e transformada pelas cavidades de ressonância (faringe, boca e nariz), até ser entoada.

Caso seja possível, retome a questão 9 da página 100, resgate as canções e os cantores que os estudantes conhecem e organize um projeto de apreciação musical. Escute durante as aulas algumas dessas canções e busque traçar características vocais, destacando quais seriam as possíveis razões para gostarmos mais de alguns cantores do que de outros.

Continua



O INSTRUMENTO VOCAL

A VOZ

No Tema 1, vimos que a vibração do ar produz o som. Com a voz não é diferente. Ao falarmos, o ar sai dos pulmões e chega às pregas vocais, fazendo com que elas vibrem.

A voz é como a impressão digital de uma pessoa, ou seja, podemos encontrar duas pessoas com vozes semelhantes, mas jamais idênticas. Isso acontece porque o timbre depende das características físicas (tamanho e formato) das várias partes do corpo humano envolvidas na emissão do som (a laringe e as pregas vocais, por exemplo). Assim, como cada corpo é único, essas diferenças físicas fazem cada pessoa emitir ondas sonoras distintas, interferindo no timbre da voz.

Ao ouvir a voz de alguém, podemos classificá-la de diversas maneiras. Podemos achar que uma pessoa tem um timbre de voz “aveludado”, “doce”, “vigoroso”, entre outras características. Essas classificações, no entanto, são subjetivas e, muitas vezes, estão relacionadas a nossas referências culturais.

O timbre de voz da cantora Elza Soares (1930-2022) é classificado como inconfundível e original. Isso acontece não apenas pela característica enérgica da voz da intérprete, mas, sobretudo, pelos efeitos vocais que ela costumava emitir em suas interpretações.



A cantora Elza Soares em show na cidade de Brasília (DF), em 2010.

116

Continuação

Se julgar oportuno, retome o conceito de **timbre**, apresentado no Tema 1.

Proponha aos estudantes a audição de alguma gravação de Elza Soares (1930-2022) e chame a atenção deles para o uso peculiar que ela fazia da voz.

A CLASSIFICAÇÃO DAS VOZES

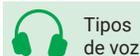
Pense na voz de pessoas que você conhece e note que há diferenças de altura entre elas. Lembre-se de que a altura não se relaciona ao volume, mas ao fato de um som ser mais grave ou mais agudo. A voz das mulheres, por exemplo, em geral, é mais aguda que a voz dos homens. Assim como as vozes femininas, as vozes infantis também são mais agudas.

De acordo com a altura, as vozes masculinas podem ser classificadas em **tenor** (mais aguda), **barítono** (intermediária) e **baixo** (mais grave); e as vozes femininas, em **soprano** (mais aguda), **meio-soprano** (intermediária), também chamada de **mezzo soprano**, e **contralto** (mais grave). Essa classificação leva em conta o conjunto de notas que o cantor consegue emitir ao cantar e a qualidade da emissão. Ouça o áudio “Tipos de voz”.

A classificação das vozes é fundamental para a **ópera**, obra musical dramatizada por cantores. Na ópera, as músicas são compostas especificamente para cada tipo de voz. Na fotografia desta página, por exemplo, vemos cantores brasileiros: a soprano Kézia Andrade, o barítono Homero Velho e a soprano Marina Considera interpretando as personagens Donna Elvira, Don Giovanni e Donna Anna, respectivamente, em apresentação da ópera **Don Giovanni** (1787), do compositor austríaco Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791).



Apresentação da ópera **Don Giovanni**, em Belém (PA), em 2017. Em cena (da esquerda para a direita), os cantores Kézia Andrade, Homero Velho e Marina Considera.



Tipos de voz

Contextualização

Se a escola tiver sala de informática e acesso à internet ou se permitir que os estudantes utilizem o celular em sala de aula, faça uma busca pela ópera **Don Giovanni** no canal do Teatro São Pedro e apresente um trecho a eles. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/TheatroS%C3%A3oPedroTSP>. Acesso em: 4 jul. 2022.

Ao abordar o assunto classificação das vozes, reforce que elas são classificadas de acordo com as notas que podem ser alcançadas e a qualidade sonora da emissão. Explique que, de acordo com a elasticidade e a densidade das pregas vocais, a vibração acionada pela passagem do ar emite alturas musicais diferentes. Se julgar oportuno, retome o conceito de **altura**, apresentado no Tema 1.

Para facilitar a compreensão dos estudantes, se possível, proponha a atividade sugerida a seguir.

Sugestão de atividade

Solicite a um estudante (ou mesmo você) que encha bastante uma bexiga e com as duas mãos segure o bico. Deixe que o ar de dentro da bexiga saia, criando um som. Observe que, quanto mais esticada está a membrana da bexiga, mais agudo é o som produzido pela passagem de ar. Depois de realizada essa experiência, promova um debate, associando as membranas da bexiga com as pregas vocais.

Foco na linguagem

1. Observe se existe relação entre os cantores selecionados e a classificação vocal possível identificada pelo estudante.
2. Para esta atividade reserve um tempo. Atente que alguns estudantes podem se sentir constrangidos com a proposta. Incentive-os criando um ambiente acolhedor, não sendo necessário que todos se exponham. Considere realizar apresentações por gravação de áudio.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Você consegue identificar a possível classificação vocal dos cantores que você conhece? Organize em seu diário de bordo uma tabela com o nome e a classificação vocal de artistas que você aprecia.
2. Seguindo as orientações do professor, escolha a música de que você mais gosta e experimente imitar a voz do intérprete. Para isso, perceba e identifique com atenção o timbre vocal, a entonação e a pronúncia das palavras, explorando essas possibilidades com a própria voz. Apresente a sua criação para os colegas. Caso seja possível, grave a sua apresentação.



Faça no diário de bordo.

Por dentro da arte

Caso considere oportuno, explore mais esse tema perguntando aos estudantes se eles conhecem um espetáculo desse tipo ou se já assistiram a algum semelhante. Conforme as respostas, promova um momento de socialização dessas experiências.

Sugestão de atividade

Você pode organizar uma sessão em sala de aula para assistir a um exemplo de musical, brasileiro ou não. Você pode pesquisar exemplos de musicais internacionais (estadunidenses, sobretudo) que foram adaptados no Brasil, por exemplo: **O rei leão**, **O mágico de Oz**, **Cats** e **Billy Elliot**.

Pode também privilegiar a produção brasileira, com atenção à produção da dupla de diretores Charles Möeller e Cláudio Botelho, responsáveis por obras como:

- **A ópera do malandro**, de Chico Buarque, que apresenta diferentes pontos de vista sobre o estereótipo do malandro na cultura do Brasil.
- **Os saltimbancos**, que é um exemplo de musical infantojuvenil, também de Chico Buarque, no qual animais do campo se reúnem para migrar para a cidade.
- **Orfeu**, criado por Tom Jobim e Vinícius de Moraes, referindo-se à peça **Orfeu da Conceição**, que cria uma versão nas favelas cariocas para o mito grego de Orfeu.
- **Tim Maia – Vale tudo**, que homenageia o ícone do *soul*, um dos introdutores da linguagem do *funk* no Brasil.
- **Elza – O musical**, que conta a história de vida da artista Elza Soares, representada no musical por diferentes atrizes e cantoras.

Ao assistir a cenas de um musical com os estudantes, destaque as relações com a linguagem do teatro e da dança, convocando os estudantes a identificar as relações entre essas linguagens. Destaque os elementos visuais presentes em vestuário, adereços, cenário, luzes, maquiagens, máscaras.

Por dentro da arte

Teatro musical

A voz é um elemento muito importante para o teatro, pois é um dos aspectos utilizados pelos atores na composição das personagens. No entanto, existe um gênero teatral em que a voz é ainda mais importante: o **teatro musical**. Essa forma de teatro integra encenação, canto e dança em apresentações que alternam diálogos falados e cantados.

A imagem desta página mostra uma cena do espetáculo **Gabriela, um musical**, realizado em 2016, que se baseou no romance **Gabriela, cravo e canela**, escrito em 1958 por Jorge Amado (1912-2001). O responsável pela adaptação do texto do romance para o teatro foi João Falcão, que também dirigiu o musical.



Daniela Blois em cena do espetáculo **Gabriela, um musical**, em São Paulo (SP), em 2016.

Artista e obra

Gabriela, cravo e canela

O romance **Gabriela, cravo e canela** é um dos livros mais conhecidos de Jorge Amado e tem papel de destaque na literatura nacional. O texto é ambientado em Ilhéus, na Bahia, e narra a história de amor entre o árabe Nacib e Gabriela, uma jovem que deixa o sertão e chega à cidade à procura de trabalho. Nesse romance, o escritor Jorge Amado aborda as transformações sociais, culturais e econômicas ocorridas na Bahia na década de 1920.

Esse romance também teve adaptações para a televisão e para o cinema, e foi traduzido em mais de trinta idiomas.

Daniela Blois

O espetáculo **Gabriela, um musical** foi protagonizado pela cantora e atriz Daniela Blois. Leia, a seguir, trechos de uma entrevista com essa artista.

“Entrevistador: Quando você começou a se interessar por música?

Daniela Blois: Ainda quando criança. Em minha cidade, Porto Trombetas (PA), eu cantava em eventos, participava de concursos de canto e tinha uma banda que se apresentava no colégio. Comecei a tocar violão com 13 anos e sempre tive muita curiosidade pelos instrumentos [musicais].

Entrevistador: Gabriela, um musical foi sua primeira experiência teatral?

Daniela Blois: Profissionalmente, sim.

Entrevistador: Como foi interpretar a protagonista desse musical?

Daniela Blois: Foi uma experiência incrível. A Gabriela representa um feminino forte, seguro de si, que consegue fazer valer suas vontades [...]. Reafirmar pra mim e para o público, a cada apresentação, a força que nós mulheres possuímos foi algo muito importante. Além disso, o musical me aprimorou como cantora, como atriz e me colocou ao lado de profissionais maravilhosos que muito me acrescentaram.

Entrevistador: Quais são suas influências como cantora?

Daniela Blois: São bem diversas. Música paraense com Nilson Chaves, o carimbó, o brega; amazonense com o boi-bumbá. Clara Nunes, Elis Regina, Milton Nascimento, Baden Powell, Adriana Calcanhoto, Marisa Monte, Janis Joplin, Michael Jackson... Nossa, muita coisa!

Entrevistador: Como sua voz é classificada: soprano, meio-soprano ou contralto? Como e quando você descobriu essa classificação?

Daniela Blois: Eu sou meio-soprano. Descubri minha classificação [...] com o preparador vocal do musical.

Entrevistador: Que cuidados especiais você tem com sua voz?

Daniela Blois: Eu evito falar alto em lugares barulhentos e forçar a voz, procuro não ingerir líquidos muito frios e sempre aqueço a voz antes de cantar.”

Entrevista concedida especialmente para esta Coleção, em outubro de 2017.



A cantora e atriz Daniela Blois. Fotografia de 2016.

Faça no diário de bordo.



FOCO NA LINGUAGEM

1. Faça uma pesquisa sobre outros artistas brasileiros que se destacam no cenário de musicais. Busque essas informações nos *sites* de teatros de sua região, nas plataformas de pesquisa digital ou nas mídias sociais. Registre o resultado em seu diário de bordo e, seguindo as orientações do professor, apresente e discuta com os colegas.
2. Você consegue identificar a razão pela qual a maior parte da produção de musicais no Brasil está concentrada nas capitais do Rio de Janeiro e de São Paulo?

Continuação

notas mais graves. Você também pode trazer a referência das vozes masculinas, classificadas como **tenor** (alcança notas mais agudas), barítono (intermediário) e baixo (sustenta as notas mais graves).

• Os **cuidados com a voz:** a artista destaca que, profissionalmente, é preciso ter cuidados com a voz, que envolvem a alimentação, a ingestão de líquidos, o aquecimento para cantar e a privação de esforços. Você pode conversar com os estudantes sobre como o cuidado com a voz é importante não apenas na profissão dos cantores, mas também para professores, que precisam falar por muitas horas seguidas em ambientes que, às vezes, podem ser bastante ruidosos. Compartilhe a sua experiência com eles, caso tenha histórias para contar sobre cuidados com a voz.

Foco na linguagem

1. Reserve um tempo e organize uma data para que os estudantes acrescentem os dados coletados das pesquisas individuais. Indique os *sites* dos teatros da cidade em que a escola se situa para facilitar a pesquisa.
2. Saliente com os estudantes que as cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo são os municípios onde é encontrada a maior quantidade de teatros e que representam os grandes centros financeiros do Brasil.

Contextualização

Leia a entrevista com a artista Daniela Blois com os estudantes. Você poderá destacar ao menos três elementos da leitura:

- A **imersão na linguagem musical na infância e na juventude:** destaque os modos como a artista afirma ter sido inserida na linguagem musical e converse com os estudantes sobre as possibilidades que eles vislumbram em seus contextos culturais, como a criação de uma banda ou grupo, a possibilidade de cantar em espaços como a escola, a igreja ou centros culturais ou até mesmo vivências familiares que envolvam uma relação mais forte com a linguagem musical.
- A **classificação da voz** da artista em **soprano, meio-soprano ou contralto.** Você pode buscar exemplos de vídeo que possibilitem aos estudantes uma percepção mais objetiva de como as vozes (ou naves) femininas podem variar de soprano – que alcança notas mais agudas – a contralto – que sustenta as

Continua

Arte e muito mais

Aproveite a abordagem do conteúdo da seção **Arte e muito mais** “Cuidados com a voz” para refletir sobre os cuidados especiais que alguns profissionais – entre eles o professor – devem ter com a voz. Esse assunto integra o **Tema contemporâneo transversal Saúde**. O texto a seguir aborda essa questão.

A importância da saúde vocal para profissionais

“[...] É comum ouvir relatos clínicos nessa categoria como ‘sou rouco porque sou professor’ ou ‘minha voz fica melhor nas férias’. Uma pesquisa em âmbito nacional realizada em 2010 pelo Sindicato dos Professores de São Paulo, em parceria com o Centro de Estudos da Voz, questionou 3265 pessoas a respeito do assunto, das quais 1651 eram docentes. O resultado revelou que cerca de 63% dos professores já sofreram de alguma alteração vocal, em comparação com apenas 35% da população em geral. Entre as principais disfonias relatadas pelos profissionais estão o cansaço vocal (92,8%), rouquidão (82,2%) e dificuldade para projetar a voz (82,8%).

“No caso de professores, as alterações emocionais decorrentes dos problemas de voz, somadas ao *stress* ligado à ocupação – rotina desgastante, falta de reconhecimento da profissão, fatores organizacionais do trabalho, carga horária excessiva, ambiente ruidoso, entre outros – podem ainda piorar ou perpetuar o quadro da disfonia, completa [Kelly Cristina Silverio, professora do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Odontologia de Bauru (FOB)]. Segundo a professora, um bom modo de evitar o problema é o uso de microfone em sala de aula. [...]”

A IMPORTÂNCIA da saúde vocal para profissionais. Espaço Aberto, ed. 152, ago. 2013. Disponível em: <http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=a-importancia-da-saude-vocal-para-profissionais>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Arte e muito mais

Cuidados com a voz

Você já ficou rouco alguma vez? Ou já ouviu alguém falando ou cantando com voz rouca? A rouquidão é uma alteração que ocorre no timbre ou na altura da voz e pode ter várias causas. O uso indevido da voz (falar por muito tempo sem interrupção ou gritar) está entre as causas da rouquidão.

Para manter a boa condição da voz é necessário tomar alguns cuidados. Leia as dicas a seguir.

“[...]”

- Articule bem as palavras, sem realizar esforço vocal.
- Mantenha uma boa postura corporal ao falar ou cantar.
- Beba água com frequência para manter a hidratação das estruturas vocais.
- Tenha uma alimentação saudável rica em frutas e proteínas.
- Procure reduzir a quantidade de fala durante quadros gripais e crises alérgicas [...].

- Evite falar por longos períodos, principalmente em ambientes ruidosos.
- Evite pigarrear, gritar e dar gargalhadas exageradas.
- Evite ingerir leite e derivados, bebidas gasosas e chocolate antes de utilizar a voz de forma contínua. [...]
- Esteja atento aos primeiros sintomas de alteração vocal, como cansaço, ardor ou dor ao falar, falhas na voz, mudança de tom, pigarro e rouquidão.
- No caso de suspeita de problemas vocais, procure um fonoaudiólogo [terapeuta que trata dos distúrbios da voz e da fala] e um médico otorrinolaringologista [profissional que se dedica ao estudo e ao tratamento de doenças que acometem a orelha, o nariz e a garganta].”

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA. Campanha Amigos da Voz 2021. Disponível em: <https://www.sbf.org.br/portal2017/campanhas/voz/>. Acesso em: 20 abr. 2022.



KAZOKASHUTTERSTOCK

Beber dois litros de água diariamente ajuda a manter as pregas vocais hidratadas, evitando que fiquem suscetíveis a lesões. Fotografia de 2013.

- Crie, com os colegas, cartazes com as informações obtidas no texto “Cuidados com a voz”, sintetizando os principais elementos para manter uma voz saudável, e, com as orientações do professor, fixe-os em alguns locais da escola para divulgar uma campanha de saúde vocal.

Faça no diário de bordo.

SAÚDE

120

Atividade

Para a proposta de divulgação da saúde vocal na escola, auxilie os estudantes a identificar os espaços onde será possível divulgar os cartazes, sendo os ambientes de grande circulação de pessoas na escola. Lembre-se de que os cartazes precisam conter informações diretas e imagens para facilitar a velocidade da compreensão da informação.

Experimentações (p. 121)

1. Para realizar esta atividade, organize os estudantes em três ou quatro grupos. Escolha previamente um lugar para realizar a atividade; pode ser a sala de aula (nesse caso, peça ajuda aos estudantes para afastar as carteiras) ou o pátio (se a turma for numerosa). Oriente-os a dizer a frase sem mudar a entonação da voz, ou seja, eles devem falar de maneira natural. Peça-lhes que façam silêncio para que todos consigam ouvir a voz do colega que estiver falando. Pergunte aos estudantes se alguém gostaria de ser voluntário (que terá

Continua

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Nesta atividade, o desafio é identificar a voz dos colegas de turma. Observe os procedimentos a seguir.
 - Com a orientação do professor, reúna-se com os colegas e organizem-se formando uma roda.
 - Cada um deve falar a frase: “Eu amo cantar”. Enquanto um colega estiver falando, todos os outros devem ficar atentos e em silêncio.
 - O professor vendará os olhos de um dos estudantes e pedirá a outro que repita a mesma frase. Quem estiver de olhos vendados deverá descobrir de quem é a voz. Se conseguir descobrir quem é o (a) dono(a) da voz, a venda deverá ser colocada naquele que disse a frase e a brincadeira continuará.
- Ouçã a voz de três pessoas diferentes, que podem ser pessoas de sua família ou colegas, e perceba como é a voz de cada uma delas. Note quem fala de modo mais forte ou mais fraco, quem tem a voz mais aguda ou mais grave, se alguém tem a voz rouca. Tente imaginar quais seriam as razões para que isso ocorra. Monte, em seu diário de bordo, um quadro semelhante ao exemplo a seguir para fazer o registro dos dados referentes à voz de cada pessoa que você escolheu.



NOME DA PESSOA	ALTURA DA VOZ	INTENSIDADE DA VOZ	TIMBRE DA VOZ
João	grave	forte	aveludado

- Seguindo a orientação do professor, reúna-se com cinco colegas para escolher um trecho de uma canção que todos gostem de cantar. Cantem esse trecho de diversas maneiras: em volume mais fraco, em volume mais forte, cantarolando apenas com uma sílaba neutra (lá-lá-lá), com os lábios cerrados. Inventem outras formas. Após a experiência, comentem os resultados com os demais colegas de turma.

Avaliação

Para finalizar, pense na experiência vivenciada nas atividades desta página. Com base nas questões a seguir, registre sua reflexão em seu diário de bordo.

- O que você mais gostou de aprender neste Tema?
- Você considera a voz um instrumento musical?
- Caso você fosse um cantor ou uma cantora, quais músicas você cantaria?

121

Continuação

os olhos vendados). Depois, solicite outro voluntário, que será aquele que dirá a frase. Certifique-se de que todos os estudantes participem da atividade.

2. A atividade deverá ser realizada em casa, individualmente. Para facilitar a sistematização das informações obtidas, oriente os estudantes a organizar os dados em um quadro (como o do modelo dado). Isso vai ajudá-los a organizar as informações e o pensamento. Se possível, peça que realizem a gravação das vozes com um aparelho gravador (o de um celular, por exemplo) para compartilhar posteriormente em sala de aula. Para que os estudantes tenham êxito e realizem essa proposta com autonomia, é importante, primeiro, dar um exemplo (como o registrado no quadro de modelo), registrando dados referentes à voz de alguém no quadro. Ao retornarem com o quadro preenchido e, eventualmente, a gravação das vozes, peça que compartilhem os resultados. Neste momento, para que permaneçam atentos, solicite que apresentem tipos variados de voz

Continuação

até que diferentes propriedades sejam compartilhadas. Explique a eles que homens e mulheres com mais idade podem ter a voz mais grave. Aproveite o momento e promova um debate sobre a importância da saúde vocal.

3. Ao iniciar a atividade, explique aos estudantes os diferentes modos de cantar solicitados no exercício. Ao explicar a experiência de cantar com os lábios cerrados, diga que essa atividade é difícil, pois pronunciamos as palavras sem mexer a mandíbula e nossa voz parece não “sair”. Essa atividade vai possibilitar aos estudantes perceber diferentes modos de uso da voz. Explique que essas várias maneiras de usar a voz têm relação com a intenção de quem canta. O cantor de ópera, por exemplo, canta de um modo específico para que sua voz “perfore” o som da orquestra sem utilizar o microfone. O cantor popular, por sua vez, utiliza microfone e realiza um tipo de emissão vocal que privilegia a compreensão da palavra.

Avaliação

Depois de escreverem as respostas individualmente, pode-se propor uma roda de conversa para que eles socializem essas informações com os colegas. Oriente a formação da roda e o debate para que todos possam falar, cada um na sua vez, sem interromper o colega.

Neste momento, aproveite para perceber aqueles estudantes que se identificam com a prática vocal e compreenderam que a voz é um instrumento musical, assim como o corpo humano como um todo. Lembre-se de verificar se todas as propostas indicadas estão sendo registradas no diário de bordo.

Continua

121

Objetivos

- Entender e diferenciar os conceitos de música instrumental, música vocal e canção.
- Entender e diferenciar os conceitos de compositor, letrista e intérprete.
- Conhecer a estrutura da letra de canção.
- Compreender elementos da música por meio de vivências e práticas musicais.
- Expressar-se por meio do canto.
- Desenvolver a autoconfiança e a autocrítica por meio da experimentação artística.

Habilidades favorecidas neste Tema

(EF69AR17) e (EF69AR35).

Orientações

Ao iniciar este Tema, apresente informações a respeito de Catulo da Paixão Cearense, poeta, compositor, cantor e teatrólogo que escreveu a letra de “Luar do sertão”, canção estudada no Tema 2. Comente que o artista nasceu em São Luís, no Maranhão, mas, aos 10 anos, mudou-se para o interior do Ceará e, pouco tempo depois, foi morar com a família no Rio de Janeiro, onde aprendeu a tocar flauta e violão. Com o tempo, ele passou a compor canções que logo se tornaram sucessos na voz de artistas consagrados na época, como Vicente Celestino (1894-1968) e Mário Pinheiro (1880-1923). Sua composição mais famosa é “Luar do sertão”, gravada por diversos cantores brasileiros. Também apresente informações a respeito de João Pernambuco. Nascido em Jatobá (PE), esse compositor e violonista mudou-se para o Rio de Janeiro (RJ) em 1904, onde teve contato com músicos como Alfredo da Rocha Vianna Filho, o Pixinguinha (1897-1973), e Ernesto Joaquim Maria dos Santos, o Donga (1890-1974). Além de “Luar do sertão”, João Pernambuco produziu outras canções em parceria com Catulo da Paixão Cearense, como o batuque “Cabocla do Caxangá”, de 1913.



COMO NASCEM AS CANÇÕES

MÚSICA E LETRA

No início desta Unidade, você conheceu o quinteto Vento em Madeira, grupo que se dedica principalmente à música instrumental. Muitas criações, no entanto, têm a voz como elemento central, com ou sem o acompanhamento de instrumentos. É a chamada **música vocal**. A **canção** é um gênero de música vocal que utiliza textos de gêneros variados, normalmente poemas, atribuindo uma melodia às palavras.

Em uma canção, os autores da parte musical (melodia e harmonia) geralmente são

chamados **compositores** e os autores dos textos escritos para serem recitados ou cantados são os **letristas**. Os **intérpretes**, por sua vez, são aqueles que executam a canção. O intérprete pode ou não ser o letrista ou o compositor da música apresentada.

A letra da canção “Luar do sertão”, por exemplo, que conhecemos no Tema 2, é de autoria de Catulo da Paixão Cearense (1863-1946). A melodia e a harmonia, por sua vez, são de autoria de João Pernambuco (1883-1947).

COLEÇÃO LUIZ ANTÔNIO DE ALMEIDA - MUSEU DA IMAGEM E DO SOM, RIO DE JANEIRO



Catulo da Paixão Cearense, no Rio de Janeiro (RJ), em 1915, e o violonista João Pernambuco, em local e data desconhecidos.

FOCO NA LINGUAGEM

Faça no diário de bordo.

1. Algumas músicas têm mais de um intérprete, isto é, foram gravadas por cantores diferentes, que desenvolveram variadas versões. Faça uma pesquisa e encontre duas composições que têm mais de uma versão e registre em seu diário de bordo o nome do compositor, do letrista e dos intérpretes.



122

Foco na linguagem

1. Caso não seja possível o acesso à internet, sugira aos estudantes que entrevistem os familiares e registrem as informações no diário de bordo.

CCO 1.0 - COLEÇÃO PARTICULAR

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A LETRA DE CANÇÃO

“Luar do sertão” descreve em seus versos a natureza e as coisas simples da vida e se tornou uma das canções mais conhecidas da música brasileira. Foi gravada pela primeira vez em 1914 e teve muitas gravações, por muitos cantores brasileiros.

As canções estão presentes em nosso cotidiano. Alguns preferem ouvi-las no rádio ou em CDs; outros, na internet ou no celular. Elas desempenham papel importante em festas e celebrações, filmes, novelas, propagandas etc. Note que, ao ouvirmos ou cantarmos uma canção, é possível perceber que há um texto que se compõe de duas linguagens: a verbal (letra) e a musical (melodia e harmonia).

As letras de canção se parecem com um poema. Frequentemente, são escritas em **versos** (cada uma das linhas de um poema) e podem apresentar **rimas** (repetição de sons iguais ou parecidos). Os versos podem estar agrupados formando **estrofes**. O trecho a seguir, por exemplo, mostra uma estrofe da canção “Luar do sertão”, que é formada por sete versos.

“Oh! Que saudade
Do luar da minha terra
Lá na serra branquejando
Folhas secas pelo chão.
Este luar cá da cidade, tão escuro,
Não tem aquela saudade
Do luar lá do sertão.”

Sabe aquela parte da canção que todos conhecem e costumam repetir algumas vezes? Ela é chamada **refrão**. Retome a letra completa da canção “Luar do sertão” (página 115). Você consegue identificar o refrão dessa canção?

As letras de canção e suas melodias podem provocar determinados sentimentos em quem as ouve, pois tratam dos mais variados temas, como amor, protesto, tristeza, amizade, entre outros. Como as canções se compõem de duas linguagens, mesmo cantadas em uma língua estrangeira que não entendemos, elas podem tocar nossas emoções por causa de suas melodias. As experiências (vivências) que temos ao ouvir uma música, embora também estejam vinculadas ao nosso contexto cultural, não dependem da compreensão da letra de uma canção.

FOCO NA LINGUAGEM

1. Como observamos no texto, a experiência musical é capaz de ativar nossas memórias e sentimentos. Em dupla, seguindo as orientações do professor e utilizando as questões a seguir, faça uma entrevista com o colega e anote as respostas em seu diário de bordo. Em seguida, você será o entrevistado.
 - a) Tem alguma música que faça você se lembrar de um momento especial da sua vida? Qual?
 - b) Que lembrança você tem ao ouvir essa música?
 - c) Você é capaz de identificar quais são os sentimentos proporcionados por essa escuta musical? Quais são eles?



Uma das interpretações mais conhecidas de “Luar do sertão” é a do cantor e compositor Luiz Gonzaga. Fotografia de 1956.

Faça no diário de bordo.



123

Luiz Gonzaga

Fale sobre Luiz Gonzaga e lembre que ele ficou conhecido como “O Rei do Baião”. Informe aos estudantes que Luiz Gonzaga nasceu em Exu (PE) e aprendeu a tocar sanfona ainda criança. Na década de 1940, no Rio de Janeiro, Gonzaga começou a se apresentar em programas de calouros de rádio. Em pouco tempo, suas composições começaram a ser gravadas por ele e outros cantores. Em 1947, o artista compôs, em parceria com Humberto Teixeira (1915-1979), a canção “Asa branca”, um de seus maiores sucessos.

Contextualização

Retome com os estudantes a transcrição da letra de “Luar do sertão” e incentive-os a elaborar hipóteses sobre qual pode ser o refrão dessa música. Depois de terem expressado sua opinião, diga a eles que o refrão dessa canção é: “Não há, ó, gente, ó não / Luar como esse do sertão/ Não há, ó, gente, ó não / Luar como esse do sertão”. Destaque o fato de que o refrão, em geral, se repete em intervalos regulares, alternando com as estrofes.

Para um desenvolvimento mais amplo desse tema, pode ser proposta, como atividade complementar, uma pesquisa sobre a canção.

Tomando como ponto de partida as referências musicais dos estudantes, proponha um levantamento sobre os diversos tipos de canção.

Com base no que for trazido por eles, complemente com algumas informações. Diga que as canções existem tanto na música popular quanto na música erudita ou na folclórica. Acrescente ainda que, conforme as características da canção (tipo de música e letra), ela pode assumir feições bem específicas. Considerando a música popular brasileira, há, por exemplo, canções românticas, canções sertanejas, canções de protesto, entre outras. Com relação à música folclórica, existem canções de ninar, canções de brincar, canções de trabalho etc. Na música erudita, canções para vozes solistas com acompanhamento instrumental são chamadas “lied”. Na ópera, as canções são chamadas “ária” e geralmente são acompanhadas pela orquestra.

Foco na linguagem

Observe com os estudantes que a música tem relação direta com a memória. Ao escutarmos uma canção, podemos nos lembrar do local, das pessoas, das experiências que relacionamos com um repertório específico.

Reserve um tempo para que todos possam compartilhar suas vivências e seus sentimentos.

Experimentações

a) Após a primeira audição, peça aos estudantes que analisem a melodia e o ritmo da música. Comente que o cantor e compositor Tim Maia (1942-1998) nasceu no Rio de Janeiro (RJ). Tim Maia é considerado um dos mais importantes precursores da linguagem do *soul* (estilo musical estadunidense originário do *blues* e do *gospel* no fim da década de 1950) na música popular brasileira. Ao longo de sua carreira, lançou diversos discos com músicas de grande sucesso e foi reconhecido pelo seu inconfundível timbre vocal.

Peça também que ouçam a música em casa. Em uma próxima aula, proponha um exercício de aquecimento vocal e organize um ensaio de canto. Divida as estrofes entre dois grupos de estudantes. O importante é que todos se sintam à vontade para cantar.

Ao fim desta atividade, oriente os estudantes a formar uma roda; depois, incentive a conversa entre eles. Você pode iniciar perguntando quais foram as experiências que eles tiveram ao cantar o refrão da canção ou que tipo de emoção/vivência a leitura da letra e a música dessa canção despertaram neles.

b) Sim. “A semana inteira fiquei esperando / Pra te ver sorrindo / Pra te ver cantando / Quando a gente ama não pensa em dinheiro / Só se quer amar / Se quer amar / Se quer amar / De jeito maneira / Não quero dinheiro / Eu quero amor sincero / Isto é que eu espero / Grito ao mundo inteiro / Não quero dinheiro / Eu só quero amar”. Peça a eles que cantem o refrão.

c) É possível que os estudantes respondam que essa canção trata do amor de uma pessoa por outra e o que importa a ela é o amor sincero, e não o dinheiro. Incentive-os, um de cada vez, a recitar em voz alta o trecho do qual mais gostaram e peça que expliquem por que escolheram o trecho.

Continua

Experimentações

Faça no diário de bordo.

- Ouça o áudio “Não quero dinheiro, só quero amar”, de Tim Maia” e acompanhe a letra da canção, reproduzida a seguir.



Não quero dinheiro, só quero amar

Não quero dinheiro, só quero amar

“Vou pedir pra você voltar
Vou pedir pra você ficar
Eu te amo
Eu te quero bem
Vou pedir pra você gostar
Vou pedir pra você me amar
Eu te amo
Eu te adoro, meu amor

A semana inteira fiquei esperando
Pra te ver sorrindo
Pra te ver cantando
Quando a gente ama não pensa em dinheiro
Só se quer amar
Se quer amar
Se quer amar
De jeito maneira
Não quero dinheiro
Eu quero amor sincero
Isto é que eu espero
Grito ao mundo inteiro
Não quero dinheiro
Eu só quero amar

Espero para ver se você vem
Não te troco nessa vida por ninguém
Porque eu te amo
Eu te quero bem
Acontece que na vida a gente tem
Que ser feliz por ser amado por alguém
Porque eu te amo
Eu te adoro, meu amor

A semana inteira fiquei esperando
Pra te ver sorrindo
Pra te ver cantando
Quando a gente ama não pensa em dinheiro
Só se quer amar
Se quer amar
Se quer amar
De jeito maneira
Não quero dinheiro
Eu quero amor sincero
Isto é que eu espero
Grito ao mundo inteiro
Não quero dinheiro
Eu só quero amar (2x)
[...]

MAIA, Tim. Não quero dinheiro, só quero amar. In: MAIA, Tim. *Vou pedir pra você voltar*. Universal, 2003. Faixa 8. Tim Maia Não quero dinheiro (só quero amar). Warner Chappell Edições Musicais Ltda. Todos os direitos reservados.

- a) Com a orientação do professor, cante essa canção com os colegas. Depois, formem uma roda e conversem sobre a experiência de realizar a atividade de canto.
- b) Essa canção tem um refrão? Em caso afirmativo, qual é? Cante o refrão com os colegas.
- c) Qual é o tema dessa canção? E de que trecho você mais gostou? Comente com os colegas.
- d) Você consegue identificar a melodia dessa canção? Procure cantarolá-la com os colegas.

Avaliação

Para finalizar, reflita sobre suas aprendizagens. Com base em suas experiências neste Tema, responda às seguintes questões em seu diário de bordo.

- a) Você entendeu a diferença que há entre estrofe e refrão?
- b) Você já conhecia a canção apresentada nesta página? Gostou dela?
- c) Como as propostas modificaram seu modo de perceber a relação entre a letra e a melodia de uma canção?

124

Continuação

- d) Oriente a realização de canto nesta atividade, abordando com eles a questão da melodia da canção.

Avaliação

Depois que os estudantes escreverem as respostas individualmente, pode-se propor uma roda de conversa em que eles socializem essas informações com os colegas. Oriente a formação da roda e o debate, para que todos possam falar, cada um na sua vez, sem interromper o colega.

Pensar e fazer arte

- Em grupo, siga as orientações do professor para a realização de um questionário sobre os interesses musicais das pessoas da escola e registre-a em seu diário de bordo. 

- Com os colegas, montem um questionário com até três perguntas e o apliquem a diferentes pessoas da comunidade escolar (estudantes, docentes, funcionários, entre outras), coletando dados sobre as preferências musicais. Organizem as respostas em uma tabela e observem se

é possível identificar quais artistas ou repertórios comuns representam os gostos e os interesses da comunidade escolar.

- Façam uma seleção das músicas mais citadas e criem um espaço de escuta musical na escola que seja acolhedor e possibilite a integração das pessoas que por ali transitam.
- Ao final, observem se a construção desse espaço favoreceu ou não as relações sociais daqueles que o frequentaram.

Faça no diário de bordo.

Autoavaliação

Ao longo da Unidade 4, você se aproximou da linguagem musical.

Você identificou como nosso corpo percebe o som, conhecendo e vivenciando as suas propriedades, identificando as propriedades do som no cotidiano, conhecendo os elementos da linguagem musical (ritmo, melodia, harmonia) e reconhecendo a voz como instrumento musical.

Outros aspectos que você estudou ao longo desta Unidade foram a importância e os cuidados que devemos ter com a voz. Além disso, você descobriu que as vozes são consideradas instrumentos musicais e que podem ser classificadas de acordo com a altura.

Você também conheceu os papéis do compositor, do letrista e do intérprete na música vocal e relacionou a linguagem do teatro com a música.

Além disso, também experimentou atividades práticas que possibilitaram o contato com esses conhecimentos em diferentes situações.

Agora que chegamos ao final desta Unidade, é importante que você reflita sobre o que aprendeu e sobre o caminho que percorreu até este momento.

Responda, em seu diário de bordo, às questões a seguir.

Não se esqueça de consultar o seu diário de bordo para recordar os seus aprendizados e as suas reflexões. 

Faça no diário de bordo.

- Cite a proposta de que você mais gostou nesta Unidade.
- Qual atividade mais o ajudou a compreender a linguagem musical? Explique.
- Em qual tema ou atividade você teve mais dificuldade?
- Você gostou da experiência de realizar atividades em grupo?
- O que poderia ajudá-lo a conhecer mais sobre música?
- Os aprendizados desta Unidade o ajudaram a repensar as suas referências e gosto musical?
- O que mudou na sua percepção sobre a música no seu cotidiano e espaços de convivência?
- Você se sentiu acolhido pelos colegas durante as propostas? Você soube acolher e ajudar os colegas?

125

Pensar e fazer arte

Você precisará de duas a três aulas para desenvolver a atividade.

Os estudantes poderão realizar boa parte das propostas com autonomia. No entanto, identifique previamente quais são os locais onde seria possível criar um espaço de escuta musical coletiva, favorecendo a convivência social, agradável e pacífica.

Ressalte que os gostos musicais são variados e precisam ser respeitados, independentemente de ser considerados agradáveis ou não, individualmente.

Caso não seja possível realizar a atividade em algum ambiente externo, o espaço pode ser a própria sala de aula. Nesse caso, convide as outras turmas para esse dia, previamente marcado.

A avaliação deve ser direcionada para a capacidade dos estudantes de se organizar em trabalhos em grupo e a forma como ordenam os pensamentos e registros após observar as relações sociais

Continua

Continuação

estabelecidas no ambiente de escuta musical criado. Espera-se que eles observem que a música é potente em fortalecer laços afetivos e identitários quando os ouvintes se identificam com o que é apreciado.

Avaliação

Depois que os estudantes escreverem as respostas individualmente, pode-se propor uma roda de conversa em que eles socializem essas informações com os colegas. Oriente a formação da roda e o debate para que todos possam falar, cada um na sua vez, sem interromper o colega.

Autoavaliação

Antes de iniciar a seção, revise os objetivos e as habilidades da Unidade. O texto do livro apresenta a trajetória de aprendizagem por meio da qual essas habilidades foram trabalhadas.

Antes de os estudantes escreverem as respostas às questões no diário de bordo, leia todo o texto da seção e converse sobre cada questão, pedindo a alguns deles que as comentem. Verifique se eles conseguem revisar todo o conteúdo, mas especialmente se eles se sentem à vontade para comentar as dificuldades que tiveram e se reconhecem os momentos de interação e colaboração como fundamentais ao aprendizado. Por meio disso, você também poderá se questionar sobre a condução pedagógica, considerando pontos de revisão e atenção necessários para ampliar possibilidades no processo de ensino-aprendizagem.

Aproveite para revisar os objetivos de cada Tema e revisar as habilidades trabalhadas, de modo a verificar se a aprendizagem contemplou os objetos de conhecimento pertinentes ao ensino de música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

Livros e outras publicações

BENNETT, Roy. **Elementos básicos da música**. Tradução de Maria Teresa Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

Esse livro faz parte de uma série de livros didáticos que apresenta o conhecimento da teoria musical básico para criar familiaridade com a teoria musical.

BENNETT, Roy. **Uma breve história da música**. Tradução de Maria Teresa Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

Esse livro faz parte de uma série de livros didáticos que sintetiza os principais fatos da história da música ocidental a partir do século IX, apresentando também os compositores da música de concerto referenciais.

BOUCHONY, Anne de (coord.). **O Teatro no mundo**. Tradução de Célia Regina de Lima. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

Esse livro faz um panorama da história do teatro desde a Grécia Antiga até o teatro moderno, trazendo informações de formas teatrais tanto do ocidente quanto do oriente. No final do livro, há diversas indicações para o aprofundamento no assunto.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Tradução de Antônio Guimarães e Glória Mariani. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Nesse livro, o autor apresenta personalidades da dança moderna que abordam a dança como uma arte de viver, como maneira de expressar as relações entre o homem, a natureza e a sociedade.

PALLAMIN, Vera Maria. **Arte, cultura, cidade**: aspectos estético-políticos contemporâneos. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2000.

Esse livro reúne ensaios sobre as relações entre o estético e o político na cidade, com enfoque na arte e na cultura. A autora baseia-se nas ideias do filósofo da educação Jacques Rancière, autor de **O mestre ignorante** e de **O espectador emancipado**, para debater o aspecto da emancipação, inerente à expressão artística no espaço público.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Nesse livro, o crítico teatral Fernando Peixoto apresenta de forma simples e direta as principais questões da linguagem teatral: o que é o teatro, como ele é feito e como ele tem se desenvolvido ao longo do tempo.

PROUS, André. **Arte pré-histórica do Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2021.

Esse livro faz um levantamento das diferentes tipologias artísticas produzidas na Pré-História do Brasil, com um olhar atento aos registros de cada região brasileira, aos materiais, às visualidades, buscando refletir sobre os possíveis significados e funções da arte entre os povos nativos do passado.

REBOUÇAS, Thalita. **360 dias de sucesso**. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2014.

Esse livro de ficção conta a história de um grupo de cinco amigos que formou uma banda apenas com o intuito de tocar músicas e se divertir. No entanto, de forma inesperada, a fama chega para eles.

WABERI, Abdourahman A. **Por que você dança quando anda?** Tradução de José Almino. Rio de Janeiro: Tabla, 2021.

A partir da pergunta que dá título a este livro, uma filha provoca seu pai a resgatar as memórias de seus primeiros anos de vida no país africano Djibuti e suas referências culturais e experiências de vida com a dança, com o gesto e com as sensações corporais.

Sites

CADERNOS de Teatro. **O Tablado**. Disponível em: <http://otablado2.hospedagemdesites.ws/cadernos>. Acesso em: 26 abr. 2022.

Os Cadernos de Teatro foram publicações sobre as artes cênicas que eram distribuídas por todo o Brasil, principalmente nas regiões não centralizadas. Apresentavam material teórico e prático para grupos amadores e para jovens atores. Atualmente, a coleção completa pode ser acessada em formato PDF, no *site* do grupo O Tablado.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

Uma enciclopédia *on-line* sobre cultura brasileira, que traz diversas informações sobre as linguagens artísticas, entre elas o Teatro.

HORNEST, A. Onesto: apropriação de um espaço. **O Menelick 2º ato**, ago. 2015. Disponível em: <http://www.omenelick2ato.com/artes-plasticas/apropriacao-de-um-ser>. Acesso em: 21 abr. 2022.

Nessa entrevista, o artista Onesto conta a sua história com a arte de rua. A entrevista integra um amplo conteúdo sobre grafite na revista, que é um projeto independente de valorização da produção de artistas provenientes das diásporas negras no Brasil.

LAGARTIXA NA JANELA. Disponível em: <https://www.lagartixanajanela.com.br/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

Site da companhia de dança Lagartixa na Janela com exposições virtuais, *e-book*, vídeos e outros materiais de projetos e de espetáculos de dança, que abordam elementos do dia a dia, criados com e para crianças.

RESISTINDO à exclusão: ruptura e rebelião na arte mexicana do século XX [exposição *on-line*]. **Google Arts and Culture**. Disponível em: https://artsandculture.google.com/story/ogVBWyp9_hERJg?hl=p. Acesso em: 21 abr. 2022.

A exposição *on-line* reúne obras de muitos dos mais representativos muralistas mexicanos e constrói um panorama sobre as razões políticas e sociais que resultaram na criação de uma estética e no engajamento revolucionário dos artistas mexicanos.

Audiovisuais e sonoros

A VIAGEM do Capitão Tornado. Direção: Ettore Scola. Itália/França: Secchi Gori Group, 1990. (123 min).

O filme narra a história de uma companhia teatral mambembe que percorre diversas cidades francesas apresentando sua arte, mostrando o dia a dia de uma trupe teatral tradicional de rua.

GONZAGA - de pai para filho. Direção: Breno Silveira. Brasil: Conspiração, 2012. (170 min).

O filme mostra a relação entre Luiz Gonzaga, o “Rei do Baião”, e seu filho Gonzaguinha, ambos sanfoneiros e compositores que se tornaram ícones da música brasileira.

O ATELIÊ de Luzia: arte rupestre no Brasil. Direção: Marcos Jorge. Paraná: Zencrane Filmes, 2003. Vídeo (81 min). Disponível em: <https://vimeo.com/132775716>. Acesso em: 26 abr. 2022.

Esse documentário apresenta registros rupestres da Serra da Capivara, percorrendo um território entre o sul do Piauí e o noroeste da Bahia, e entrevistas com especialistas em arqueologia como Niède Guidon. O documentário também reflete sobre as expressões de arte urbana nos dias de hoje.

GUIA DOS ÁUDIOS

Unidade 2 - Uma linguagem, muitos elementos

Leitura dramática de um trecho da peça *O segredo da arca de Trancoso*, página 43

(Intérpretes da leitura: Marcia Limma e Diana Ramos / Intérpretes da canção: Claudio Machado, Gordo Neto, Diana Ramos, Marcia Limma e Joker Guiguio / Instrumentos: pandeiro — Diana Ramos; violão — Gordo Neto e Ivo Conceição; zabumba — Joker Guiguio; agogô — Ivo Conceição / Batidas de pés no chão — Claudio Machado / Estúdio: Spectrum)

Transcrição do áudio

[Narrador] Leitura dramática de um trecho da peça “O segredo da arca de Trancoso”

[Narrador] Personagens

[K'Temeré] K'Temeré

[Narrador] Matriarca, feiticeira, K'Temeré representa a autoridade feminina de um núcleo humano, uma aldeia perdida no tempo e no espaço. Ela própria, a despeito da sabedoria e de presumíveis poderes sobrenaturais, age como um ser humano, podendo ser perpassada por sentimentos tão distintos quanto o amor e o ódio, a alegria e a tristeza, a serenidade e a fúria.

[Menino] Menino/Rapaz

[Narrador] Personagem caracterizado pela inocência, cheio de dúvidas e certezas típicas de uma criança. Receoso diante do desconhecido, assume o inevitável e as dificuldades de caminhar em trilhas cheias de novas experiências.

[Matilde] Matilde

[Botilde] Botilde

[Narrador] Duas irmãs espertalhonas que se amam e se odeiam. A exemplo de inúmeras duplas de personagens que povoam o imaginário mundial (como Dom Quixote e Sancho Pança, Rosencrantz e Guildenstern, Laurel e Hardy, Tom e Jerry, e outros), Matilde e Botilde nos dão a impressão de que dificilmente sobreviveriam uma sem a outra, como se ambas, na verdade, fossem partes essenciais de uma única personagem.

[Narrador] Cena I: De como K'Temeré escolhe uma criança para levar a arca ao seu destino. (Em sua velhice imponente, K'Temeré sai de casa varrendo as redondezas com o olhar. Localizado o escolhido, a voz da anciã sai clara e decidida.)

[Personagens]

[K'Temeré] Menino! Menino! É! Você mesmo! Venha cá!

[Menino] Senhora?

[K'Temeré] Preciso de você para fazer um trabalho muito importante!

[Menino] A senhora precisa de mim?

[K'Temeré] Sim.

[Menino] Então, me diga, dona K'Temeré, o que é que eu tenho que fazer?

[K'Temeré] Devolva esta arca a quem ela pertence. Siga pelo Caminho das Cachoeiras. O dono da arca estará esperando no fim da estrada. Aí, é só entregar a encomenda, e a tarefa estará encerrada.

[Menino] Não é muito longe?

[K'Temeré] A distância é bobagem.

[Menino] Sou muito criança. Não sei se vou conseguir chegar se for longe demais.

[K'Temeré] Já tem idade suficiente. Agora, pegue a arca e vá!

[Menino] O que tem aqui dentro?

[K'Temeré] Isso não lhe interessa.

[Menino] É que se for alguma coisa de valor talvez eu corra perigo.

[K'Temeré] Perigo é se perder com o que não é da sua conta. Não tente abri-la para ver o que tem dentro, entendeu? Sua missão é devolver a arca e nada mais.

[Menino] Não posso nem dar uma olhadinha de nada?

[K'Temeré] Este é o perigo. Não se atreva! E é bom que você saiba de uma coisa: a partir de agora, enquanto essa arca não chegar aonde tem que chegar, você não conseguirá encontrar o caminho de sua casa. Ouviu bem?

[Menino] Oví... E se tentarem me atacar para levar a arca?
[K'Temeré] Use a inteligência.
[Menino] Ah, dona K'Temeré, a quem é que vou entregar a encomenda? A senhora não disse.
[K'Temeré] Entregue ao dono, ora essa.
[Menino] Sim, mas quem é o dono? Qual o nome dele? Como eu vou saber quem é?
[K'Temeré] Saberá na hora certa, no fim da estrada. Quando você se encontrar com ele, saberá quem é.
[Menino] Mas, dona K'Te...
[K'Temeré] - [enérgica] Vá embora! Faça o que tem que fazer!
[Narrador] O Menino hesita alguns instantes, olha para o caminho a ser percorrido, respira fundo e sai, num rompante. Botilde e Matilde saem com cautela do lugar onde estavam e avançam para o ponto em que o Menino estava.
[Matilde] Uma caixa de surpresas, Botilde!
[Botilde] O que será que tem dentro?
[Matilde] Peças finas de algum mascate. Perfumes, sedas, coisas de mulher.
[Botilde] Ou, então, ouro, joias, pedras preciosas.
[Matilde] Moedas! Dinheiro de alguma herança.
[Botilde] Estamos ricas, irmãzinha!
[Matilde] Riquíssimas! Vamos atrás dele antes que se distancie demais.
[Narrador]
Estúdio: Spectrum.

Unidade 3 - Dança: expressão e cultura

“Baião”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, página 90

(Arranjo, execução e voz: Marcelo Pacheco / Voz: Tarsila Amorim e Thais Helena / Compositores: Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira © 1946 by Todamerica Edições Ltda.)

Transcrição do áudio

[Narrador] “Baião”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira

Eu vou mostrar para vocês
Como se dança o baião
E quem quiser aprender
É favor prestar atenção

Morena chega para cá,
Bem junto ao meu coração
Agora é só me seguir,
Pois eu vou dançar o baião

Baião (6x)

Eu já dancei, balancei,
Chamego, samba em Xerém
Mas o baião tem um quê
Que as outras danças não têm
Oi, quem quiser, só dizer,
Pois eu com satisfação
Vou dançar cantando o baião

Baião (6x)

Eu já cantei no Pará
Toquei sanfona em Belém
Cantei lá no Ceará
E sei o que me convém
Por isso eu quero afirmar
Com toda convicção
Que sou doido pelo baião

Baião (14x)

[Narrador] Canção “Baião”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. Disponível no Youtube.

“Quem me deu foi Lia”, de Antonio Baracho da Silva e Manoel José de Melo, página 93

(Arranjo, execução e voz: Marcelo Pacheco / Voz: Rose Guimarães / Compositores: Baracho da Silva e Manoel José de Melo)

Transcrição do áudio

[Narrador] “Quem me deu foi Lia”, de Antonio Baracho da Silva e Manoel José de Melo

Eu estava na beira da praia
Ouvindo as pancadas
Das ondas do mar

Eu estava na beira da praia
Ouvindo as pancadas
Das ondas do mar

Esta ciranda quem me deu foi Lia
Que mora na Ilha
De Itamaracá

Esta ciranda quem me deu foi Lia
Que mora na Ilha
De Itamaracá

Eu estava na beira da praia
Ouvindo as pancadas
Das ondas do mar

Eu estava na beira da praia
Ouvindo as pancadas
Das ondas do mar

Esta ciranda quem me deu foi Lia
Que mora na Ilha
De Itamaracá

Esta ciranda quem me deu foi Lia
Que mora na Ilha
De Itamaracá

[Narrador]

Canção “Quem me deu foi Lia”, de Antonio Baracho da Silva e Manoel José de Melo. Disponível no Youtube.

“Marinheiro só”, da tradição popular, página 96

(Arranjo, execução e voz: Marcelo Pacheco / Voz: Johnatan Sabin e Thais Helena)

Transcrição do áudio

[Narrador] “Marinheiro só”, da tradição popular

Eu não sou daqui
Marinheiro só
Eu não tenho amor
Marinheiro só
Eu sou da Bahia
Marinheiro só
De São Salvador
Marinheiro só

Eu não sou daqui
Marinheiro só
Eu não tenho amor
Marinheiro só

Eu sou da Bahia
Marinheiro só
De São Salvador
Marinheiro só

Ó, marinheiro, marinheiro
Marinheiro só
quem te ensinou a nadar
Marinheiro só

Ou foi o tombo do navio
Marinheiro só
Ou foi o balanço do mar
Marinheiro só

Ô, marinheiro, marinheiro
Marinheiro só
quem te ensinou a nadar
Marinheiro só

Ou foi o tomo do navio
Marinheiro só
Ou foi o balanço do mar
Marinheiro só

Lá vem, lá vem
Marinheiro só
Como ele vem feiçiro
Marinheiro só

Todo de branco
Marinheiro só
Com seu bonezinho
Marinheiro só

Ô Lá vem, lá vem
Marinheiro só
Como ele vem feiçiro
Marinheiro só

Todo de branco
Marinheiro só
Com seu bonezinho
Marinheiro só

Ô, marinheiro, marinheiro
Marinheiro só
Ô, quem te ensinou a nadar
Marinheiro só

Ou foi o tomo do navio
Marinheiro só
Ou foi o balanço do mar
Marinheiro só

Ô, marinheiro, marinheiro
Marinheiro só
quem te ensinou a nadar
Marinheiro só

Ou foi o tomo do navio
Marinheiro só
Ou foi o balanço do mar
Marinheiro só

Eu não sou daqui
Marinheiro só
Eu não tenho amor
Marinheiro só
Eu sou da Bahia
Marinheiro só
De São Salvador
Marinheiro só

Eu não sou daqui
Marinheiro só
Eu não tenho amor

Marinheiro só
Eu sou da Bahia
Marinheiro só
De São Salvador
Marinheiro só

Ô, marinheiro, marinheiro
Marinheiro só
quem te ensinou a nadar
Marinheiro só

Ou foi o tomo do navio
Marinheiro só
Ou foi o balanço do mar
Marinheiro só

Ô, marinheiro, marinheiro
Marinheiro só
quem te ensinou a nadar
Marinheiro só

Ou foi o tomo do navio
Marinheiro só
Ou foi o balanço do mar
Marinheiro só

Lá vem, lá vem
Marinheiro só
Como ele vem feiçiro
Marinheiro só

Todo de branco
Marinheiro só
Com seu bonezinho
Marinheiro só

Ô Lá vem, lá vem
Marinheiro só
Como ele vem feiçiro
Marinheiro só

Todo de branco
Marinheiro só
Com seu bonezinho
Marinheiro só

Ô, marinheiro, marinheiro
Marinheiro só
quem te ensinou a nadar
Marinheiro só

Ou foi o tomo do navio
Marinheiro só
Ou foi o balanço do mar
Marinheiro só

Ô, marinheiro, marinheiro
Marinheiro só
quem te ensinou a nadar
Marinheiro só

Ou foi o tomo do navio...

[Narrador] Estúdio: Marcelo Pacheco.

Unidade 4 – Música: som e poesia

“Choro na chuva”, de Léa Freire, com o quinteto Vento em Madeira, página 100

(Léa Freire, Edu Ribeiro, Fernando Demarco, Teco Cardoso e Tiago Costa / Compositora: Léa Freire)

Transcrição do áudio

[Narrador] “Choro na chuva”, de Léa Freire com o quinteto Vento em Madeira

[som instrumental]

[Narrador] Música “Choro na Chuva”, de Léa Freire com o quinteto Vento em Madeira. Disponível no Youtube.

Trecho de “Luar do sertão”, de Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco, interpretado pela banda Música do Silêncio, página 103

(Regente: Fábio Bonvenuto / Intérpretes: Solange Lopes Pires, Keila Guimarães Queiroz, Guilherme Silva Galassi, Paula de Souza Meireles e Patrícia Ferreira Marques / Compositores: Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco)

Transcrição do áudio

[Narrador] Trecho de “Luar do sertão”, de Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco, interpretado pela banda Música do Silêncio.

[som instrumental]

[Narrador] Trecho da música “Luar do Sertão”, de Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco, com a banda Música do Silêncio. Disponível no Youtube.

Notas musicais, página 104

(Intérprete: Marcelo Pacheco)

Transcrição do áudio

[Narrador] Notas musicais

DÓ RÉ MI FÁ SOL LÁ SI DÓ

[Narrador] Estúdio: Marcelo Pacheco.

Sons de violão com menor e maior intensidade, página 105

(Intérprete: Marcelo Pacheco)

Transcrição do áudio

[Narrador] Sons de violão com menor e maior intensidade

[Narrador] Menor intensidade

[som instrumental]

[Narrador] Maior intensidade

[som instrumental]

[Narrador] Estúdio: Marcelo Pacheco.

Diferença de duração entre os sons de tambor e de sino, página 105

(Intérprete: Marcelo Pacheco)

Transcrição do áudio

[Narrador] Diferença de duração entre os sons de tambor e de sino

[Narrador] Tambor

[som instrumental]

[Narrador] Sino
[som instrumental]

[Narrador] Estúdio: Marcelo Pacheco.

Diferença de timbre entre violão e piano, página 105

(Intérprete: Marcelo Pacheco)

Transcrição do áudio

[Narrador] Diferença de timbre entre violão e piano

[Narrador] Violão
[som instrumental]

[Narrador] Piano
[som instrumental]

[Narrador] Estúdio: Marcelo Pacheco.

Trecho de “Moëüitchima pa tchorü no’ē” (A anciã vive em mim a sua juventude), composição e interpretação de Djuena Tikuna, página 111 (Djuena Tikuna / Compositora: Djuena Tikuna)

Transcrição do áudio

[Narrador] Trecho de “Moëüitchima pa tchorü no’ ē” (A anciã vive em mim a sua juventude), composição e interpretação de Djuena Tikuna

No'ē tchamaã nü'ü tiu i ore
No'ē tchamaã nü'ü tiu i ore
Ü'ü cüwawa tchamaã nü' ü tiú i ore
Nucümaügü tacümagü
erü tocümagü rü na utü'ü
ngema torü yü'ügü rü na utü'ü
ngema torü wüyaegü rü na utü'ü
ngema torü natü rü na utü'ü
ngema torü näinecü rü na utü'ü
Ngi'ã ye'erawa tanange
Ngi'ã ye'erawa tanange
tümacagü i buätägü
tümacagü ta'acügü
tümacagü tata'agü
Moëüitchima pa tchorü no'ē
Moëüitchima pa tchorü no'ē
ngema ore rü ye'erawa ta tchanange
ngema ore rü ye'erawa ta tchanange
Moëüitchima pa tchorü no'ē
Moëüitchima pa tchorü no'ē
ngema cucüma rü tchawa namaü
ngema cucüma rü tchawa namaü
Moëüitchima pa tchorü no'ē
Moëüitchima pa tchorü no'ē
ngema ore rü ye'erawa ta tchanange
ngema ore rü ye'erawa ta tchanange
Moëüitchima pa tchorü no'ē
Moëüitchima pa tchorü no'ē
Moëüitchima pa tchorü no'ē

[Narrador] Trecho da canção “Moëüitchima pa tchorü no’ ē” (A anciã vive em mim a sua juventude), de Djuena Tikuna. Disponível no Youtube.

Trecho de “Luar do sertão”, de Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco, página 113

(Arranjo, execução e voz: Marcelo Pacheco / Compositores: Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco)

Transcrição do áudio

[Narrador] Trecho de “Luar do sertão”, de Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco

[Narrador] Melodia executada pela voz.

Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão
Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão

Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão
Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão

[Narrador] Harmonia executada pelo violão.
[som de violão]

[Narrador] Melodia enriquecida pela harmonia dos acordes.

Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão
Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão

[Narrador] Trecho de “Luar do Sertão”, de Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco. Disponível no Youtube.

“Luar do sertão”, de Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco, página 115

(Arranjo, execução e voz: Marcelo Pacheco / Compositores: Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco)

Transcrição do áudio

[Narrador] “Luar do sertão”, de Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco

Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão
Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão

Ó que saudade do luar da minha terra
Lá na serra branquejando folhas secas pelo chão
Este luar cá da cidade tão escuro
Não tem aquela saudade do luar lá do sertão

Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão
Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão

Se a lua nasce por detrás da verde mata
Mais parece um sol de prata prateando a solidão
E a gente pega na viola que ponteia
E a canção é a lua cheia a nos nascer do coração

Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão
Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão

Coisa mais bela nesse mundo não existe
Do que ouvir um galo triste no sertão que faz luar
Parece até que a alma da lua aqui descansa
Escondida na garganta desse galo a soluçar

Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão
Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão

Ah quem me dera se eu morresse lá na serra
Abraçado à minha terra e dormindo de uma vez
Ser enterrado numa cova pequenina onde à tarde a sururina
Chora a sua viuvez

Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão
Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão

Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão
Não há, ó gente, ó não
Luar como esse do sertão

[Narrador] Canção “Luar do sertão”, de Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco. Disponível no Youtube.

Tipos de voz, página 117

(Produção musical e arranjo: Marcelo Pacheco / Intérpretes: Maurício Rodrigues, Alex Meister, Lenin Gimenez, Fernanda Meyer, Quezia Silva Ferreira e Ana Weber)

Transcrição do áudio

[Narrador] Tipos de voz

[Narrador] Trecho de “A roseira”, interpretado por um tenor.

A mão direita tem uma roseira.
A mão direita tem uma roseira.
Que dá flor na primavera.
Que dá flor na primavera.

[Narrador] Trecho de “A roseira”, interpretado por um barítono.

A mão direita tem uma roseira.
A mão direita tem uma roseira.
Que dá flor na primavera.
Que dá flor na primavera.

[Narrador] Trecho de “A roseira”, interpretado por um baixo.

A mão direita tem uma roseira.
A mão direita tem uma roseira.
Que dá flor na primavera.
Que dá flor na primavera.

[Narrador] Trecho de “A roseira”, interpretado por uma soprano.

A mão direita tem uma roseira.
A mão direita tem uma roseira.
Que dá flor na primavera.
Que dá flor na primavera.

[Narrador] Trecho de “A roseira”, interpretado por uma meio-soprano.

A mão direita tem uma roseira.
A mão direita tem uma roseira.
Que dá flor na primavera.
Que dá flor na primavera.

[Narrador] Trecho de “A roseira”, interpretado por uma contralto.

A mão direita tem uma roseira.
A mão direita tem uma roseira.
Que dá flor na primavera.
Que dá flor na primavera.

[Narrador] Estúdio: Marcelo Pacheco.

“Não quero dinheiro, só quero amar”, de Tim Maia, página 124

(Arranjo e execução: Marcelo Pacheco / Voz: Rose Guimarães / Compositor: Tim Maia © by Warner Chappell Music Edições Musicais Ltda.)

Transcrição do áudio

[Narrador] “Não quero dinheiro, só quero amar”, de Tim Maia

Vou pedir para você voltar
Vou pedir para você ficar
Eu te amo
Eu te quero bem

Vou pedir para você gostar
Vou pedir para você me amar
Eu te amo
Eu te adoro, meu amor

A semana inteira, fiquei esperando
Para te ver sorrindo
Para te ver cantando
Quando a gente ama, não pensa em dinheiro
Só se quer amar, se quer amar, se quer amar

De jeito maneira, não quero dinheiro
Quero amor sincero
Isto é que eu espero
Grito ao mundo inteiro
Não quero dinheiro
Eu só quero amar

Te espero para ver se você vem
Não te troco nessa vida por ninguém
Porque eu te amo
Eu te quero bem

Acontece que na vida a gente tem
Que ser feliz por ser amado por alguém
Porque eu te amo
Eu te adoro, meu amor

A semana inteira, fiquei esperando
Para te ver sorrindo
Para te ver cantando
Quando a gente ama, não pensa em dinheiro
Só se quer amar, se quer amar, se quer amar

De jeito maneira, não quero dinheiro
Quero amor sincero
Isto é que eu espero
Grito ao mundo inteiro
Não quero dinheiro
Eu só quero amar

A semana inteira, fiquei esperando
Para te ver sorrindo
Para te ver cantando
Quando a gente ama, não pensa em dinheiro
Só se quer amar, se quer amar, se quer amar

De jeito maneira, não quero dinheiro
Quero amor sincero
Isto é que eu espero
Grito ao mundo inteiro
Não quero dinheiro
Eu só quero amar, só quero amar, só quero amar

A semana inteira, fiquei esperando
Para te ver sorrindo
Para te ver cantando
Quando a gente ama, não pensa em dinheiro
Só se quer amar, se quer amar, se quer amar

[Narrador] Canção “Não quero dinheiro” (só quero amar), de Tim Maia. Disponível no Youtube.



MODERNA

MODERNA



ISBN 978-85-16-13772-4



9 788516 137724