Wilton Ormundo
Priscilla Vilas Boas

MODERNA SUPERAÇÃO!

ARTE

ORMUNDO & VILAS BOAS

MANUAL DO PROFESSOR

VOLUME ÚNICO

ENSINO MÉDIO

Área de conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

Componente curricular:
Arte

MODERNA

Wilton Ormundo

Bacharel em Letras (Português/Linguística) e licenciado em Letras (Português)
pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da USP.
Mestre em Letras (Literatura Brasileira) pela mesma universidade.
Diretor pedagógico (responsável pela gestão das lideranças educacionais e pela orientação
de famílias e de estudantes) com especialização em Alta Gestão pela Fundação Getulio Vargas.
Gestor cultural de projetos teatrais, com ênfase em educação, e professor de Língua Portuguesa
e de disciplinas especiais de formação de adolescentes em escolas em São Paulo por quase 30 anos.

Priscilla Vilas Boas

Bacharela e licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (SP).
Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (SP).
Coordenou a área de Dança da Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo,
onde atua desde 2007. Participou das discussões e da elaboração da BNCC.
Autora de livros didáticos e de livros e revistas especializados na área. Professora.

MODERNA SUPERAÇÃO!

ARTE

ORMUNDO & VILAS BOAS

VOLUME ÚNICO

ENSINO MÉDIO

Área de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias
Componente curricular: Arte

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição
São Paulo, 2024

MODERNA

Edição executiva: Marina Sandron Lupinetti, Millyane M. Moura Moreira
Edição de texto: Bruno Barrio, Deborah Frohlich, Emanuella Kalil, Franco Caldas Fuchs, Luciane Bonace Lopes Fernandes, Maria Cristina Zelmanovits, Mariana Almeida, Mariana Pougy, Mariane Brandão, Natalie Magarian, Sueli Campopiano
Preparação de texto: Rosangela Muricy
Apoio pedagógico: Guilherme Oliveira, Luiz Farina, Pâmella Cruz
Gerência de planejamento editorial e revisão: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero, Mônica Rodrigues de Lima
Revisão: Ana Cortazzo, Ana P. Felippe, Arali L. Gomes, Elza Doring, Renato da Rocha, Sirlene Prignolato, Tatiana Malheiro
Gerência de *design,* produção gráfica e digital: Patricia Costa
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Bruno Tonel, Filipe Dias, Vinicius Rossignol
Capa: Everson de Paula, Paula Miranda Santos
Fotos: Atleta de ginástica rítmica maneja fita, bola e maças, aparelhos da modalidade. © Rubberball Productions/Getty Images
Coordenação de produção gráfica: Aderson Oliveira
Coordenação de arte: Mônica Maldonado, Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Alexandre Santana de Paula, Izabel Donaire
Editoração eletrônica: Pavoá Editorial
Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Morais
Pesquisa iconográfica: Renate Hartifiel, Tempo Composto
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitosa, Vânia Maia
Pré impressão: Alexandre Petreca, Marcio H. Kamoto
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

Organização dos objetos digitais: Marina Sandron Lupinetti
Elaboração dos objetos digitais: Deborah Frohlich, Mariana Pougy

---

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

Ormundo, Wilton
Moderna superação! arte : Ormundo & Vilas Boas / Wilton Ormundo, Priscilla Vilas Boas. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2024.

Obra em volume único do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio.
Componente curricular: Arte.
Área de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias.
ISBN 978-85-16-14099-1 (aluno)
ISBN 978-85-16-14100-4 (professor)

1. Arte (Ensino médio) I. Vilas Boas, Priscilla. II. Título.

24-226995 CDD-700

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino médio 700

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
Canal de atendimento: 0303 663 3762
www.moderna.com.br
2024
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

APRESENTAÇÃO

Caro estudante,

Já faz alguns anos que você está na escola, e muitos livros didáticos já passaram por sua vida de estudante. É provável que, nos últimos tempos, você tenha percebido que essas obras começaram a mudar – e para melhor. No caso dos livros de Arte e de Língua Portuguesa, que compõem esta coleção, essa mudança fica especialmente nítida na escolha por representar muitas vozes distintas. Essa abertura não é um detalhe – reflete uma mudança de mentalidade no Brasil e no mundo e corresponde ao desejo de uma sociedade mais plural, em que se abrace a diversidade como um valor que torna a vida de todos melhor e mais bonita.

Esta coleção é especial porque participa da reinauguração do Novo Ensino Médio; há, no cenário atual, mudanças importantes a serem implementadas, decididas com base nas experiências de estudantes e professores nos últimos anos. Não obstante, mantém-se o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece aprendizagens essenciais a que os estudantes brasileiros têm direito. A BNCC defende a integração de conhecimentos, o que resultou na formulação de uma coleção com volumes dedicados à Arte e à Língua Portuguesa – um deles especialmente voltado à produção de texto, em que ganha atenção a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O diálogo entre esses dois componentes curriculares da área de Linguagens e suas Tecnologias, bem como entre eles e outros da mesma área ou de áreas diferentes, é um objetivo importante da coleção porque acreditamos que o conhecimento não deve ser compartimentado. Acreditamos também que ele se consolida quando experimentamos determinadas ações e papéis e, por isso, propomos sequências de atividades que denominamos **Experienciando**. Intencionalmente, essas sequências – inspiradas por um conjunto de experiências e de campos de atuação social que fazem parte de sua vida – também estão presentes em vários capítulos dos volumes de Língua Portuguesa e do volume único de Redação para o Enem.

Além das aprendizagens formais, queremos que esta coleção instigue sua reflexão sobre temas contemporâneos relevantes, como o antirracismo, a defesa da democracia, a pluralidade de existências e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas para o enfrentamento dos problemas mais graves da humanidade. Privilegiamos tais tópicos em suas leituras, suas pesquisas, seus processos de criação e suas trocas de ideias com colegas e professores.

ROMAN SAMBORSKYI/SHUTTERSTOCK

Por meio deste volume de Arte, esperamos que você mergulhe em variadas experiências nas quatro linguagens artísticas: música, dança, teatro e artes visuais.

Esta coleção pretende ouvir o que você tem a dizer e a cantar, ver o que você tem a representar, dançar, pintar, compor, coreografar…

Convidamos você a aceitar a proposta.

Um abraço.

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

CONHEÇA SEU LIVRO

Descubra o que você vai aprender em cada parte deste livro.

Abertura de unidade

O livro está organizado em cinco unidades. Cada uma delas é composta de capítulos, que trabalham cada uma das quatro linguagens da arte (música, teatro, dança e artes visuais) e são inspirados em *experiências* associadas (mas não restritas) aos campos de atuação social.

Aguçando os sentidos

Cada capítulo inicia com um texto de apresentação do que será estudado e com a seção **Aguçando os sentidos**, que propõe atividades variadas de sensibilização, relacionadas à linguagem que será trabalhada na sequência didática.

Leitura

Os capítulos apresentam sempre uma **Leitura**, ou mais, relacionada à experiência proposta no capítulo. Orientado por questões, você analisa e frui diferentes obras de arte, refletindo sobre seus contextos de criação.

E se a gente...

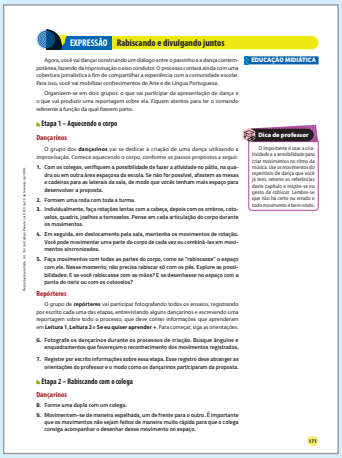
Você tem a oportunidade de realizar atividades de criação, pesquisa, discussão etc. a partir de propostas diversificadas.

Se eu quiser aprender +

Aprofunda a exploração de um dos tópicos em estudo no capítulo, ampliando seu repertório sobre o contexto em que a manifestação artística e cultural em foco surgiu.

Expressão

Propõe uma atividade prática, em grupo, relacionada com a experiência e a linguagem trabalhadas no capítulo.



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

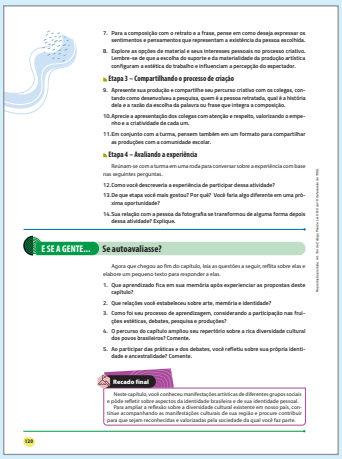
Cuide bem deste livro para que outros colegas possam estudar com ele. Lembre-se de fazer anotações e escrever as respostas no caderno.

E se a gente Se autoavaliasse?

Propõe perguntas para que você avalie seu percurso durante o estudo do capítulo, a fim de que reconheça as aprendizagens desenvolvidas.

Recado final

Encerra o capítulo convidando-o a rever seu percurso.



7. Para a composição com o retrato e a frase, pense em como deseja expressar os sentimentos e pensamentos que representam a existência da pessoa escolhida.
8. Explore as opções de material e seus interesses pessoais no processo criativo. Lembre-se de que a escolha do suporte e da materialidade da produção artística configuram a estética do trabalho e influenciam a percepção do espectador.

Etapa 3 – Compartilhando o processo de criação

9. Apresente sua produção e compartilhe seu percurso criativo com os colegas, contando como desenvolveu a pesquisa, quem é a pessoa retratada, qual é a história dela e a razão da escolha da palavra ou frase que integra a composição.
10. Aprecie a apresentação dos colegas com atenção e respeito, valorizando o empenho e a criatividade de cada um.
11. Em conjunto com a turma, pensem também em um formato para compartilhar as produções com a comunidade escolar.

Etapa 4 – Avaliando a experiência

Reúnam-se com a turma em uma roda para conversar sobre a experiência com base nas seguintes perguntas.

12. Como você descreveria a experiência de participar dessa atividade?
13. O que etapa você mais gostou? Por quê? Você faria algo diferente em uma próxima oportunidade?
14. Sua relação com a pessoa da fotografia se transformou de alguma forma depois dessa atividade? Explique.

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

Agora que chegou ao fim do capítulo, leia as questões a seguir, reflita sobre elas e elabore um pequeno texto para responder a elas.

1. Que aprendizado fica em sua memória após experienciar as propostas deste capítulo?
2. Que relações você estabeleceu sobre arte, memória e identidade?
3. Como foi seu processo de aprendizagem, considerando a participação nas fruições estéticas, debates, pesquisa e produções?
4. O percurso do capítulo ampliou seu repertório sobre a rica diversidade cultural dos povos brasileiros? Comente.
5. Ao participar das práticas e dos debates, você refletiu sobre sua própria identidade e ancestralidade? Comente.

Recado final

Neste capítulo, você conheceu manifestações artísticas de diferentes grupos sociais e pôde refletir sobre aspectos da identidade brasileira e de sua identidade pessoal. Para ampliar a reflexão sobre a diversidade cultural existente em nosso país, continue acompanhando as manifestações culturais de sua região e procure contribuir para que sejam reconhecidas e valorizadas pela sociedade da qual você faz parte.

Conversa em rede Alinhavando saberes e integrando linguagens

Conversa em rede

Propõe um diálogo entre os saberes das artes visuais, da dança, da música e do teatro estudados durante o percurso dos capítulos da unidade, tendo como foco a análise de uma obra de arte.

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

É lógico!

O pensamento computacional é desenvolvido em vários momentos do livro e você vai ganhar mais consciência disso.

Investigue

Você vai desenvolver sua capacidade de pesquisa e ampliar seus conhecimentos sobre os temas em estudo.

Fala aí!

Convida ao debate de aspectos éticos, sociais, estéticos etc. e ao compartilhamento de experiências.

Dica de professor

Conselhos breves vão ajudar você a realizar melhor algumas das atividades propostas.

Tá ligado!

Aponta relações entre o que você aprende nos três componentes da coleção.

Bate-papo de respeito

Atividade oral em que você tem a oportunidade de conhecer pontos de vista de artistas e especialistas publicados na mídia, como em revistas, jornais e *sites*, e dialogar com o que leram, utilizando os conhecimentos que adquiriram no capítulo para assumir uma posição.

ESMIUÇANDO O ENEM

Utilizando questões do Enem, o boxe mobiliza estratégias para uma resolução mais segura de questões de múltipla escolha.

Biblioteca cultural

Convite a visitar fontes que ampliarão seu repertório cultural.

TRABALHO E JUVENTUDES

Boxe de pesquisa e discussão para você ampliar seu conhecimento sobre o mundo do trabalho.

LEMBRA?

Ajuda você a revisar conceitos já estudados.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Identifica oportunidades de práticas de educação midiática.

Boxe informativo

Sistematiza um conhecimento em estudo ou acrescenta informações importantes a respeito de um tópico.

Hyperlink

Oferece uma informação que pode ajudar você a compreender melhor os textos para leitura e os enunciados.

Ícones de Objetos Digitais

FAIXA DE ÁUDIO Passarinhos

Identifica as Faixas de áudio disponíveis no volume.

OBJETO DIGITAL *Podcast*: Tropicália

Identifica os Objetos Educacionais Digitais.

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Você sabia que em 2015 foi assinado, na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York, nos Estados Unidos, um documento em que 193 países, incluindo o Brasil, se comprometeram a tomar medidas importantes para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e garantir que as pessoas possam desfrutar de paz e de prosperidade? Trata-se da **Agenda 2030**. Nela, são apresentados **17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**, os ODS, que determinam metas transformadoras para promover o desenvolvimento sustentável até 2030. Vamos conhecê-los?

Para que a Agenda 2030 seja cumprida no Brasil e no mundo, é necessário promover engajamento e parcerias entre governos, setor privado e sociedade civil. Além disso, o acompanhamento e a avaliação da implementação devem ocorrer em níveis global, nacional e regional.

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

RELEITURA DOS ÍCONES DA ONU POR VINICIUS ROSSIGNOL FELIPE

A seguir, apresentamos cada objetivo da Agenda 2030. No decorrer deste livro, você vai encontrar indicações de ODS sempre que houver propostas, temas ou conceitos relacionados a eles.

ODS 1	**ERRADICAÇÃO DA POBREZA**	Acabar com a pobreza em todas as formas e em todos os lugares.
ODS 2	**FOME ZERO E AGRICULTURA SUSTENTÁVEL**	Erradicar a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável.
ODS 3	**SAÚDE E BEM-ESTAR**	Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.
ODS 4	**EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**	Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
ODS 5	**IGUALDADE DE GÊNERO**	Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
ODS 6	**ÁGUA POTÁVEL E SANEAMENTO**	Garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água potável e do saneamento para todos.
ODS 7	**ENERGIA LIMPA E ACESSÍVEL**	Garantir o acesso a fontes de energia confiáveis, sustentáveis e modernas para todos.
ODS 8	**TRABALHO DECENTE E CRESCIMENTO ECONÔMICO**	Promover o crescimento econômico inclusivo e sustentável, com emprego pleno e produtivo e trabalho digno para todos.
ODS 9	**INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA**	Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.
ODS 10	**REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES**	Reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países.
ODS 11	**CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS**	Tornar as cidades e comunidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis.
ODS 12	**CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS**	Garantir padrões de consumo e de produção sustentáveis.
ODS 13	**AÇÃO CONTRA A MUDANÇA GLOBAL DO CLIMA**	Adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos.
ODS 14	**VIDA NA ÁGUA**	Conservar e usar de forma responsável os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.
ODS 15	**VIDA TERRESTRE**	Proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, reverter a degradação dos solos e preservar a biodiversidade.
ODS 16	**PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES EFICAZES**	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
ODS 17	**PARCERIAS E MEIOS DE IMPLEMENTAÇÃO**	Reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 22 set. 2024.

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

VINICIUS ROSSIGNOL FELIPE

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Estas páginas especiais estão presentes em todos os volumes desta coleção e remetem ao trabalho com educação midiática realizado nela. Esse trabalho dialoga, sobretudo, com a Competência Geral 5 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

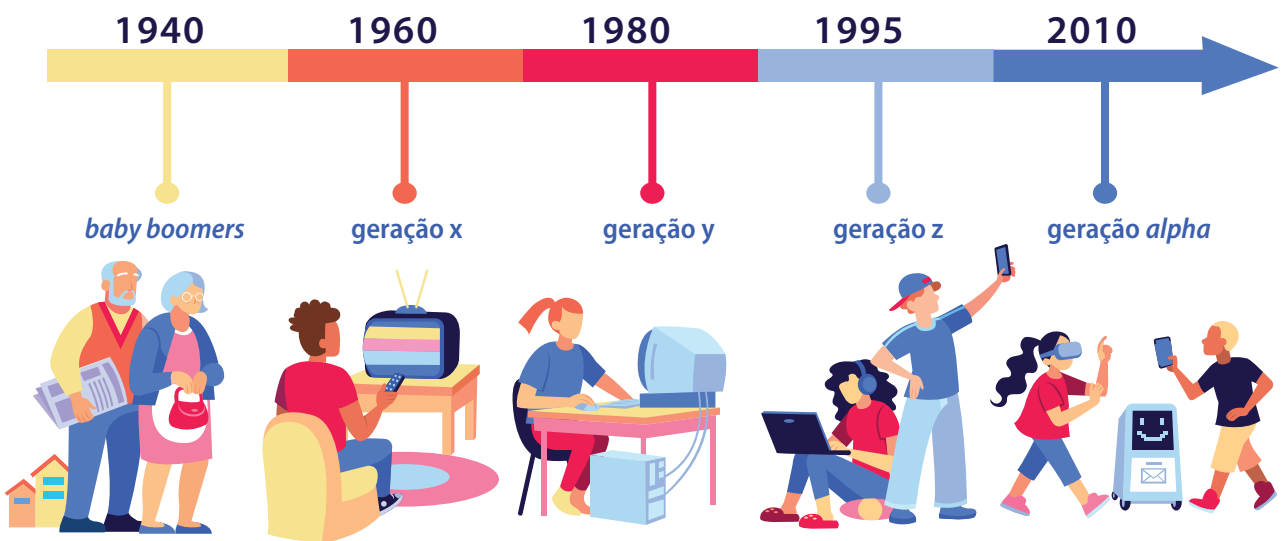
Você já notou que, mesmo sem que as busque, milhares de informações atravessam o seu dia, advindas de inúmeras **mídias**? Elas surgem na tela do *smartphone* (seu ou de alguém sentado ao seu lado no ônibus), nos lambe-lambes colados nos muros do seu bairro, nas séries e filmes a que assiste, nos *posts* de redes sociais, nas capas das revistas que você vê nas bancas, nos anúncios publicitários, nos *sites* em que você pesquisa dados para um trabalho escolar, nos *videogames* que você joga, nas canções que ouve com seus amigos…

Chamamos de **mídias** (no plural) os canais ou meios por meio dos quais são transmitidas mensagens ou informações para um grupo de pessoas. Rádios, revistas, *podcasts*, filmes, fotografias, videoclipes, cartazes, entre outros, são mídias. No entanto, quando usamos essa palavra no singular (a **mídia**), estamos, em geral, falando especificamente da imprensa, isto é, do conjunto de veículos de comunicação que produz (profissionalmente ou não) jornalismo.

Além disso, usamos o termo **mídias tradicionais** para nos referir a jornais impressos, à TV e ao rádio e **mídias digitais** em referência a jogos eletrônicos, mensagens de texto, memes e *posts* em redes sociais, por exemplo.

Se, no passado, quando essas mídias eram predominantemente analógicas e impressas, já era necessário nos educarmos sobre como fazer o melhor uso possível delas, imagine no contexto atual, em que tudo se potencializou com a cultura multimídia ganhando grande impulso por meio da tecnologia! Nunca foi tão necessário nos alfabetizar para lidar criticamente com tantas informações.

Nesse contexto complexo de comunicação, surgiram grandes empresas de tecnologia e de mídia que hoje estão entre as mais rentáveis do mundo. Essas organizações conseguiram unir dois universos aparentemente distantes e distintos: as velhas mídias e as novas mídias. Isso porque as plataformas digitais não trabalham apenas com novidades midiáticas, elas também veiculam conteúdos das mídias tradicionais, como novelas, filmes, música, rádio, notícia escrita… Isso talvez explique por que as plataformas digitais têm alcance tanto na geração ***alpha*** quanto nas gerações **x** ou **y**.



MILA HORTENCIO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Você, que já é um **nativo digital**, tem uma responsabilidade ainda maior sobre a chamada educação midiática, porque está bastante familiarizado com esse universo interconectado e pode, por isso, contribuir para a alfabetização digital e midiática dos **imigrantes digitais**, pessoas em geral mais velhas e menos experientes nesse vasto universo da *web*.

Nativos digitais são aqueles pertencentes a gerações que já nasceram e cresceram em um mundo já imerso e dependente das tecnologias digitais. Por isso, em tese, os nativos digitais seriam pessoas "letradas" nesse ambiente digital, ou seja, que sabem, desde muito jovens, como usar *smartphones* e computadores, entre outras tecnologias. Os **imigrantes digitais** são aqueles que fazem parte de gerações anteriores e que experienciaram a transição do mundo analógico para o mundo digital.

Essas classificações foram formuladas em 2001 pelo estudioso e escritor estadunidense Marc Prensky (1946-) e não consideram os diversos fatores que podem diminuir, ou mesmo impedir, o acesso de pessoas nascidas nas gerações de nativos digitais às tecnologias atuais, como a falta de recursos financeiros.

Biblioteca do professor. No artigo "*Digital natives, digital immigrants*", Marc Prensky aborda as categorias nativo digital e imigrante digital a fim de discutir como a escola e os educadores estadunidenses poderiam se adaptar aos estudantes nativos digitais (conteúdo em inglês). Caso julgue pertinente, levante a discussão com a turma, a fim de abordarem os pontos levantados pelo autor e de refletirem sobre eles criticamente, transpondo a discussão para a realidade brasileira.
PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. **MCB University Press**, [*s. l.*], v. 9, n. 5, out. 2001.

Para que você tenha sua cidadania plena garantida, recebendo e analisando criticamente informações sobre temas diversos, é essencial ter acesso a uma educação midiática, dentro da escola, que o capacite a:

- detectar e denunciar práticas e casos de desinformação intencional;
- perceber quando os algoritmos o conduzem às mesmas fontes e pontos de vista, contribuindo para o direcionamento enviesado de suas opiniões;
- formular posicionamentos críticos sobre aquilo que consome;
- divulgar somente informações verdadeiras e dados obtidos de fontes confiáveis e "checáveis";
- utilizar as redes sociais de maneira ética e cidadã;
- produzir conteúdos que contribuam para uma cultura de paz;
- colaborar para a construção de um país democrático;
- reconhecer e denunciar crimes que ocorrem em ambientes digitais ou associados a eles;
- perceber que liberdade de expressão não pode jamais estar desconectada da democracia, dos direitos humanos e do que determina a Constituição brasileira;
- diferenciar fato de opinião;
- aprender a realizar checagem de informações.

Conte com esta coleção também para essa formação crítica!

Para ser bem-sucedida, na escola, a educação midiática precisa ocorrer de forma transversal, intencional, contínua e por meio de vários saberes e áreas do conhecimento. No volume único de Arte, nos três volumes de Língua Portuguesa e no volume único de Redação para o Enem, a educação midiática está presente em vários contextos diferentes. Atente para este carimbo:

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Toda vez que ele aparecer, significa que você está diante de uma questão, atividade ou proposta que contribuirá para o seu letramento midiático.

Não abra mão do seu direito à informação e o exerça com responsabilidade!

É importante que o trabalho de educação midiática exercite, nos estudantes, habilidades como *acessar*, *analisar* e *avaliar* a avalanche de conteúdos que recebem; *criar* conteúdos de forma responsável; e *agir* no caminho de denunciar casos de desinformação intencional. Os verbos em destaque foram inspirados no que defende a National Association for Media Literacy Education (NAMLE/EUA) (Associação Nacional de Educação para Letramento Midiático), comunidade de educadores comprometidos com o avanço da educação para o letramento midiático nos Estados Unidos e no mundo. Mais informações sobre a proposta da associação podem ser encontradas no *site* oficial da associação.

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

SUMÁRIO

Unidade 1 AS EXPERIÊNCIAS POLÍTICA, DE SER JOVEM E DE PENSAR SOBRE A FINITUDE 12

Capítulo 1 Experienciando uma música crítica: o *rap* 13

Aguçando os sentidos – Conectando-se com o ritmo 13
Leitura 14
Se eu quiser aprender + – Uma breve história do *rap* 19
E se a gente criasse um *podcast* sobre *rap*? 23
Expressão – Com meu *rap*, digo o que penso 25
E se a gente se autoavaliasse? 26

Capítulo 2 Experienciando o teatro-documentário 27

Aguçando os sentidos – Histórias de vida 27
Leitura 1 29
Se eu quiser aprender + – O teatro-documentário 32
E se a gente produzisse um dossiê? 35
Leitura 2 36
Expressão – Nós, em mosaico 39
E se a gente se autoavaliasse? 41

Capítulo 3 Experienciando a dança-teatro 42

Aguçando os sentidos – Transformando perguntas em gestos 42
Leitura 1 43
Se eu quiser aprender + – Contexto de criação da dança-teatro 45
Leitura 2 49
Leitura 3 50
E se a gente integrasse as linguagens? 53
Expressão – Relendo um clássico 55
E se a gente se autoavaliasse? 58

Capítulo 4 Experienciando a arte urbana 59

Aguçando os sentidos – Caminhada pelo bairro 59
Leitura 1 61
Leitura 2 64
Se eu quiser aprender + – Grafite: a arte do protesto 66
Expressão – Grafitando com estêncil 71
E se a gente se autoavaliasse? 73

Conversa em rede 74

Unidade 2 AS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICA, DE DIVULGAR SABERES, IDENTITÁRIA E DE SE INFORMAR 78

Capítulo 5 Experienciando formas não convencionais de fazer música 79

Aguçando os sentidos – Ouvindo os sons ambientes 79
Leitura 1 79
Leitura 2 81
E se a gente fizesse uma audioteca com os sons que estão ao nosso redor? 83
Leitura 3 84
Se eu quiser aprender + – Outros modos de fazer música 86
Expressão – O uso criativo dos sons 89
E se a gente se autoavaliasse? 90

Capítulo 6 Experienciando a pesquisa em dança contemporânea 91

Aguçando os sentidos – Passos em sincronia 91
Leitura 1 92
Leitura 2 94
Se eu quiser aprender + – A dança contemporânea e seus percussores 95
E se a gente explorasse os níveis espaciais? 101
Expressão – Na escola também se dança 102
E se a gente se autoavaliasse? 103

Capítulo 7 Experienciando identidades diversas na arte 104

Aguçando os sentidos – Memórias e identidade 104
Leitura 1 106
Leitura 2 109
E se a gente criasse uma obra utilizando elementos da natureza? 110
Leitura 3 111
Se eu quiser aprender + – Arte em uma perspectiva decolonial 114
E se a gente integrasse as linguagens? 117
Expressão – Eles estão em mim 119
E se a gente se autoavaliasse? 120

Capítulo 8 Experienciando um teatro crítico 121

Aguçando os sentidos – A cena refletindo a sociedade 121
Leitura 1 122
Se eu quiser aprender + – Teatro e pensamento crítico 125
E se a gente criasse uma cena de teatro-fórum? 127
Leitura 2 130
E se a gente integrasse as linguagens? 132
Expressão – Encenar para solucionar 133
E se a gente se autoavaliasse? 135

Conversa em rede 136

Unidade 3 AS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAL, JORNALÍSTICA, DE SE EXPOR E DO NOVO 140

Capítulo 9 Experienciando a música como profissão 141

Aguçando os sentidos – Identificando sonoridades 141
Leitura 1 142
Leitura 2 143
Leitura 3 148
Leitura 4 149
E se a gente integrasse as linguagens? 150
Se eu quiser aprender + – A música e seus profissionais 151
Expressão – Festival de música 156
E se a gente se autoavaliasse? 157

Capítulo 10 Experienciando a improvisação na dança 158

Aguçando os sentidos – Desenhando no espaço 158
Leitura 1 159
E se a gente pesquisasse para rabiscar? 162
Leitura 2 164
E se a gente lesse trechos de textos acadêmicos? 166
Se eu quiser aprender + – A improvisação em dança 168
Expressão – Rabiscando e divulgando juntos 171
E se a gente se autoavaliasse? 173

Capítulo 11 Experienciando o processo de criação no teatro 174

Aguçando os sentidos – Jogos teatrais 174
Leitura 1 176
Leitura 2 180
Se eu quiser aprender + – Os principais gêneros do teatro ocidental 182
E se a gente criasse um guia? 184
Expressão – Refletindo sobre o tempo 185
E se a gente se autoavaliasse? 187

Capítulo 12 Experienciando o corpo e o espaço na arte contemporânea 188

Aguçando os sentidos – Imaginando outros espaços 188
Leitura 1 189
Se eu quiser aprender + – As artes visuais contemporâneas 190
E se a gente criasse esculturas efêmeras? 197
Leitura 2 198
Expressão – Performando o corpo-objeto 201
E se a gente se autoavaliasse? 203

Conversa em rede 204

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

Unidade 4 **AS EXPERIÊNCIAS DE CURADORIA, DE RECONHECER DIREITOS, DE SE POSICIONAR E DE PRODUZIR CONHECIMENTO** 210

Capítulo 13 **Experienciando a videodança** 211
Aguçando os sentidos – Em busca de enquadramentos 211
Leitura 1 212
Leitura 2 214
E se a gente criasse uma videodança? 217
Se eu quiser aprender + – O desenvolvimento da videodança 221
E se a gente criasse um *stop motion*? 223
Expressão – Mostra de vídeos 225
E se a gente se autoavaliasse? 226

Capítulo 14 **Experienciando exercitar a cidadania pela arte** 227
Aguçando os sentidos – Ilustrando situações de desigualdades 227
Leitura 1 228
Se eu quiser aprender + – Narrativas visuais e crítica social 231
E se a gente fizesse cartazes sobre assuntos tratados pelo ECA? 235
Leitura 2 237
Expressão – Direitos em exposição 239
E se a gente se autoavaliasse? 241

Capítulo 15 **Experienciando o posicionamento político na música** 242
Aguçando os sentidos – As canções que eu ouço 242
Leitura 1 243
E se a gente pesquisasse canções com posicionamento político? 246
Leitura 2 248
E se a gente lesse um texto de divulgação científica? 250
Se eu quiser aprender + – A formação do samba 252
Expressão – Um festival para pensar a crítica 257
E se a gente se autoavaliasse? 258

Capítulo 16 **Experienciando a diversidade cultural no teatro** 259
Aguçando os sentidos – Contando histórias para representar identidades 259
Leitura 1 260
Leitura 2 264
Se eu quiser aprender + – A representação de identidades plurais 268
E se a gente criasse um fanzine? 270
Expressão – Histórias do passado 273
E se a gente se autoavaliasse? 274

Conversa em rede 275

Unidade 5 **AS EXPERIÊNCIAS DE CONTAR QUEM SE É, DO GRITO, DE COMPARTILHAR E DE DESCOBRIR** 279

Capítulo 17 **Experienciando um teatro que fala dos próprios atores** 280
Aguçando os sentidos – Arte autobiográfica 280
Leitura 1 281
Leitura 2 285
Se eu quiser aprender + – Uma arte que aborda a própria vida 288
E se a gente produzisse um seminário? 290
Expressão – Eu, em cena 291
E se a gente se autoavaliasse? 293

Capítulo 18 **Experienciando dançar *hip-hop*** 294
Aguçando os sentidos – Qual é sua indignação? 294
Leitura 1 295
Leitura 2 298
Se eu quiser aprender + – O *hip-hop* e as danças urbanas 300
Expressão – Intenção em movimento 305
E se a gente se autoavaliasse? 307

Capítulo 19 **Experienciando uma arte que busca compartilhar** 308
Aguçando os sentidos – Arte que compartilha 308
Leitura 1 309
Leitura 2 311
Se eu quiser aprender + – A Bienal de Arte de São Paulo 316
E se a gente fizesse uma cobertura jornalística de um evento ou espaço de arte? 320
Expressão – Planejando uma escola ideal 322
E se a gente se autoavaliasse? 324

Capítulo 20 **Experienciando a diversidade musical** 325
Aguçando os sentidos – Conectando-se com uma melodia 325
Leitura 1 326
Leitura 2 329
Leitura 3 331
Se eu quiser aprender + – A Etnomusicologia e a pesquisa musical 333
Expressão – Repertório em expansão 335
E se a gente se autoavaliasse? 337

Conversa em rede 338

A BNCC e as experiências nesta obra 341
Transcrições de faixas de áudio 343
Referências bibliográficas comentadas 350
Referências bibliográficas complementares 352

SUMÁRIO DAS FAIXAS DE ÁUDIO

Passarinhos 15
Papagaio alegre 81
Suíte para piano de brinquedo 84
Obá Iná 141
Le boeuf sur le toit (O boi no telhado) 143
Oboé 146
Clarinete 146
Trompete 146
Violino 146
Flauta 146
Contrabaixo 146
Star Wars 149
Travel Well 158
Jack *soul* brasileiro 243
Embolada 245
Areia 245
Visual 248
Kworo Kango 326
Bhimpalasi 329
Agbadza 332

SUMÁRIO DOS OBJETOS DIGITAIS

Infográfico: Cultura *hip-hop* 19
Mapa: Refugiados no Brasil 31
Carrossel de imagens: Grafite 67
Mapa: Festas do boi 74
Vídeo: Bumba meu boi do Maranhão 76
Carrossel de imagens: Hermeto Pascoal 81
Infográfico: Níveis espaciais 97
Carrossel de imagens: Técnicas de enquadramento 107
Infográfico: O teatro e seus espaços 124
Podcast: Bertolt Brecht e o teatro épico 125
Infográfico: Naipes de uma orquestra 147
Vídeo: Dança urbana 159
Vídeo: Tsunami 179
Vídeo: Teatro de Retalhos 180
Podcast: Tropicália 189
Vídeo: *Performance* 191
Vídeo: NoirBlue 218
Podcast: Ditadura e censura 246
Podcast: Mercado de arte 318

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

UNIDADE 1

AS EXPERIÊNCIAS POLÍTICA, DE SER JOVEM E DE PENSAR SOBRE A FINITUDE

STEFANO GUIDI/GETTY IMAGES

Jovem durante manifestação pelo clima. Itália, 2023.

Que relação você tem com os temas ligados à política? Para você, política também é assunto de gente jovem? O que significa ser jovem? Como você lida com temas complexos, como a finitude, que parece tão distante de gente jovem como você? Nos capítulos que compõem esta unidade (**Experienciando uma música crítica: o *rap***, **Experienciando o teatro-documentário**, **Experienciando a dança-teatro** e **Experienciando a arte urbana**), você será convidado a viver um conjunto de experiências ligadas, direta ou indiretamente, a essas e outras perguntas.

Os três tipos de experiência propostos nesta primeira unidade serão intencionalmente vividos de formas diferentes em música, teatro, dança e artes visuais. Ao final da unidade, você terá a oportunidade de integrar essas quatro linguagens quando participar da proposta da seção **Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens**.

Experiencie!

Capítulo 1

EXPERIENCIANDO UMA MÚSICA CRÍTICA: O *RAP*

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

No Ensino Fundamental, você conheceu diferentes formas de fazer música e de se relacionar com criações musicais: deve ter conhecido os elementos constitutivos da música; reconhecido as possibilidades de criação com sons da natureza e com o próprio corpo; e reconhecido os contextos de criação de composições musicais de diferentes tempos e lugares. Certamente, você já percebeu que a música está presente em nosso cotidiano de maneiras diversas: pode nos divertir, nos emocionar, marcar momentos de nossa história pessoal. Mas você já pensou sobre como essa linguagem pode ser usada para manifestar um posicionamento político e social?

No decorrer da história da música, muitos compositores e intérpretes criaram expressões musicais que, de alguma forma, dialogaram politicamente com a sociedade em que estavam inseridos. Neste capítulo, vamos analisar um exemplo de gênero musical que se posiciona criticamente contra as injustiças sociais: o *rap*. Ao longo desse percurso, assim como no decorrer do Ensino Médio, você será convidado a retomar e ampliar as aprendizagens que construiu em seus estudos em Arte.

AGUÇANDO OS SENTIDOS — Conectando-se com o ritmo

Aguçando os sentidos. Além de ser uma forma de sensibilizar os estudantes em relação a alguns assuntos que serão tratados ao longo do capítulo, a atividade proposta é também uma avaliação diagnóstica a fim de sondar os saberes prévios deles sobre um dos elementos musicais, o ritmo. Avalie os conhecimentos desenvolvidos por eles sobre o tema nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental a fim de sanar dúvidas, e aprofundar e consolidar as aprendizagens. A habilidade EM13LGG604 é mobilizada na seção.

1. O que você entende por **política**? De que forma a política se manifesta no cotidiano?
2. Você conhece alguma canção que manifesta um conteúdo político? Se conhece, qual é o conteúdo político que ela apresenta?

Nesta atividade, você vai dar início aos estudos do capítulo relembrando um elemento da linguagem musical: o **ritmo**, isto é, o modo como a duração dos sons e das pausas de uma música são organizados ao longo do tempo. Cada música tem seu ritmo, que, geralmente, segue padrões característicos do gênero musical a que pertence. Levando isso em consideração, siga as instruções.

3. Pense em uma música de que gosta e que faça algum tipo de posicionamento político. Concentre-se no ritmo dela.
4. Reproduza esse ritmo batendo levemente as mãos na carteira ou no corpo, procurando não emitir nenhum som. O desafio é manter o ritmo da música que escolheu ao mesmo tempo que presta atenção nos gestos ritmados dos outros colegas.
5. Ao sinal do professor, produza o som. O desafio é todos emitirem os sons ao mesmo tempo e, ainda assim, conseguirem reproduzir o ritmo das músicas que escolheram.
6. Para finalizar, converse com os colegas sobre a experiência: Reproduzir o ritmo da música enquanto os colegas produziram sons foi desafiador? Você identificou semelhanças entre o ritmo da música que escolheu e o ritmo da música escolhida por algum colega?

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a refletirem sobre o significado de "política" em um contexto mais amplo, e não apenas partidário ou que se manifesta apenas no ato de votar. Por exemplo, se, para chegar até a escola, um estudante utiliza o transporte público, a demanda por transporte público de qualidade é uma questão política que afeta o cotidiano dele. Comente com eles que a política não é responsabilidade apenas dos políticos, mas de todos nós, e que a participação na vida política é essencial para o exercício da cidadania.

2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a refletirem livremente sobre a relação entre arte e política. Estimule-os a compartilhar exemplos de canções com conteúdo político e a refletir sobre o contexto social a que a letra se refere.

5. Nesta etapa da atividade, faça o papel de regente. Para isso, você pode apontar para os estudantes e solicitar que emitam ou parem a emissão de som. Também é possível propor a eles que se revezem na função de regente.

6. Resposta pessoal. Solicite aos estudantes que se expressem sobre a experiência. Depois disso, pode-se fomentar uma conversa para que eles exponham suas percepções e aprendizagens em relação à proposta. Leve-os a refletir se a atividade contribuiu para a reflexão sobre o ritmo e suas variações e para a percepção de relações entre ritmo, música e política.

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

Leitura. O objetivo desta seção é estimular a reflexão dos estudantes sobre a possibilidade de a música ser compreendida como manifestação política. Se necessário, explique a eles que manifestação política é um conceito com significado amplo, e não é a mesma coisa que manifestação político-partidária; as manifestações políticas não institucionalizadas se dão por meio de produções artísticas e movimentos de várias naturezas. Utilizaremos como exemplo uma canção de *rap*, gênero musical inserido no movimento *hip-hop*, que se caracteriza por comumente apresentar, em suas letras, críticas às injustiças sociais. Os estudantes vão refletir sobre as mensagens e o impacto das letras e do contexto político e social do *rap* e do *hip-hop*, bem como a presença de preconceitos atreladas ao gênero, analisando perspectivas de mundo e processos de disputa. Dessa forma, mobilizam-se as habilidades EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG601 e EM13LGG602.

Leitura

Se possível, oriente os estudantes a procurarem o videoclipe da canção "Passarinhos", de Emicida, em plataformas de vídeos na internet ou busque-o você mesmo e convide a turma para assistir coletivamente a ele.

Nesta seção, você vai analisar a canção "Passarinhos", de autoria do *rapper* paulistano Emicida. Essa composição faz parte do álbum *Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa* (2015) e tem a participação da cantora mato-grossense Vanessa da Mata.

O videoclipe dessa música, dirigido pelo fluminense Rafael Kent (1980-2022), mostra o processo de encantamento de um jovem engraxate pela leitura após conhecer uma loja de livros usados. Ele passa a frequentar o local e a levar escondidos alguns volumes, que distribui aos amigos. O dono da loja, interpretado por Emicida, percebe o que ocorre, mas finge não ver, e, aos poucos, também os colegas do engraxate passam a gostar de ir à livraria. No final do videoclipe, o dono da loja oferece trabalho para o garoto, que se torna um livreiro e dá continuidade ao processo de levar o encanto da literatura a outros jovens. Leia, a seguir, a letra da canção e escute a faixa de áudio "Passarinhos". Se possível, assista ao videoclipe desse *rap*.

Fotogramas do videoclipe *Passarinhos*, dirigido por Rafael Kent. Brasil, 2015.

RAFAEL KENT/LABORATÓRIO FANTASMA - FOTOGRAFIA GENTILMENTE CEDIDA PELA LABORATÓRIO FANTASMA

RAFAEL KENT/LABORATÓRIO FANTASMA - FOTOGRAFIA GENTILMENTE CEDIDA PELA LABORATÓRIO FANTASMA

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

Passarinhos

A proposta desta seção estabelece relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sugira aos estudantes que consultem as páginas iniciais deste livro para relembrar os ODS.

ODS 4

Despencados de voos cansativos
Complicados e pensativos
Machucados após tantos **crivos**
Blindados com nossos motivos
Amuados, reflexivos
E dá-lhe antidepressivos
Acanhados entre discos e livros
Inofensivos

Será que o sol sai para um voo melhor?
Eu vou esperar, talvez na primavera
O céu clareia, vem calor, vê só
O que sobrou de nós e o que já era
Em colapso o planeta gira, tanta mentira
Aumenta a ira de quem sofre mudo
A página vira, o são delira, então a gente pira
E no meio disso tudo

Tamo tipo
Passarinhos
Soltos a voar, dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro
Passarinhos
Soltos a voar, dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro

Laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá

Crivos: provas, exames, provações.

Amuados: mal-humorados, agastados, sem energia.

A Babilônia é cinza e neon, eu sei
Meu melhor amigo tem sido o som, *okay*
Tanto carma lembra Armagedon, orei
Busco vida nova tipo ultrassom, achei
Cidades são aldeias mortas, desafio *nonsense*
Competição em vão, que ninguém vence
Pense num formigueiro, vai mal
Quando pessoas viram coisas, cabeças viram degraus

No pé que as coisas vão, Jão
Doidera, daqui a pouco, resta madeira nem pro caixão
Era neblina, hoje é poluição
Asfalto quente queima os pés no chão
Carros em profusão, confusão
Água em escassez, bem na nossa vez
Assim não resta nem as baratas (é mesmo!)
Injustos fazem leis e o que resta procêis?
Escolher qual veneno te mata
Pois somos tipo

Passarinhos
Soltos a voar, dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro
Passarinhos
Soltos a voar, dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro

Laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá

Passarinhos
Soltos a voar, dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro
Passarinhos
Soltos a voar, dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro

PASSARINHOS. Intérpretes: Emicida e Vanessa da Mata. Compositores: Emicida e Xuxa Levy. *In*: SOBRE crianças, quadris, pesadelos e lições de casa. Vários intérpretes. São Paulo: Sony Music/Laboratório Fantasma, 2015. 1 CD, faixa 7.

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

Trabalho e juventudes. Essa proposta possibilita aos estudantes ampliarem seus repertórios musicais. Sugerimos que a atividade seja realizada com o uso da metodologia ativa sala de aula invertida: os estudantes fazem a pesquisa em casa e compartilham os resultados em sala de aula. Durante a realização da atividade, desmistifique a ideia de que a música, seja ela de que gênero for, não é um campo profissional.

TRABALHO E JUVENTUDES

A história de Emicida está ligada à periferia. Ele lutou contra preconceitos e se consolidou como artista, levando o álbum *Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa* a ser indicado, em 2016, ao Grammy Latino, premiação organizada pela Academia Latina de Gravação.

Como será viver profissionalmente do *rap*?

Pesquise:

- Dois músicos profissionais que têm como ofício o *rap*.
- Pontos importantes da trajetória desses artistas (início de carreira, apoios, principais obras).

E você? Tem vontade de participar de batalhas de improviso ou de ser um *rapper* profissional?

Papo aberto sobre o *rap* e o videoclipe

1. **Você percebe a existência de algum conteúdo político ou de crítica social na letra e no videoclipe desse *rap*?**
2. **De acordo com o videoclipe, de onde poderia vir uma possibilidade de transformação social para os jovens que, por falta de oportunidades, precisam trabalhar desde cedo?**
3. **Você concorda com o que defende o videoclipe em relação ao poder transformador da literatura? Pense em um livro que tenha lido e que o tenha tocado de maneira especial, transformando seu modo de pensar. Converse com os colegas sobre essa experiência.**

Por dentro do *rap* e do videoclipe

4. **Atente para a letra do *rap* "Passarinhos":**
   a. Os versos recorrem a conjuntos de palavras que remetem a dois mundos diferentes. Transcreva em um material de anotações algumas palavras ou expressões que sugerem esses dois universos que o *rap* aborda.
   b. O que esses dois universos podem representar?
   c. Os passarinhos aos quais o título faz menção são uma metáfora. Explique de que maneira essa metáfora é construída no *rap*.
5. **As letras de *rap* costumam conter marcas da linguagem usada pelos jovens, muitas vezes das periferias das grandes cidades.**
   a. Em um material de anotações, transcreva algumas dessas marcas.
   b. Explique por que essas marcas são um recurso coerente e produtivo na composição da letra. Para isso, analise o efeito que produzem.
6. **Você deve ter notado que o videoclipe não trata diretamente do conteúdo da letra do *rap*; o diretor criou uma narrativa audiovisual para abordar poeticamente a mesma temática da canção. Considerando isso, responda: De que forma a música e o videoclipe se aproximam? Que mensagem os conecta?**

Fala aí!

Em dado momento do *rap*, o eu lírico, que é um dos passarinhos da revoada, vê-se em meio a uma Babilônia cinza e neon, uma espécie de formigueiro, marcado pela competição em vão. Nesse contexto, o que significa o verso "Quando pessoas viram coisas, cabeças viram degraus"? Você concorda com essa ideia formulada pelo eu lírico?

Estratégia: antes dizer se concorda ou não com a posição do eu lírico, explique o sentido do verso, tendo em vista a compreensão global da letra do *rap*.

1. Resposta pessoal. Incentive a reflexão dos estudantes sobre a forma como os livros são apresentados no videoclipe. O jovem engraxate demonstra curiosidade pelo universo dos livros, pega escondido alguns exemplares e os distribui para os amigos lerem. No final do videoclipe, o jovem, que antes trabalhava na rua, está trabalhando na loja de livros usados, o que pode sugerir que os livros e a educação transformaram a vida do adolescente. Quanto à letra da música, os estudantes podem apontar que ela demonstra a vida difícil, a falta de oportunidades e as injustiças sociais vividas pela juventude das periferias de centros urbanos.

3. Resposta pessoal. **Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa.** A atividade possibilita um trabalho em parceria com Língua Portuguesa. Se possível, converse com o professor do componente para saber o que os estudantes têm lido ou leram no ano anterior. Anote na lousa as obras listadas pelo professor e convide os estudantes a explicar em que medida elas podem ou não tocar o leitor. Prepare-se para falar do potencial de uma das obras, valendo-se de seu conhecimento prévio ou das dicas do professor parceiro. Se perceber o interesse dos estudantes pela leitura literária, sugira a criação de um mural virtual para compartilhamento de sugestões e, se a ideia for acolhida, verifique se há um grupo de estudantes interessados em implementar essa ação. O mural físico também é uma possibilidade.

4. c. O eu lírico se coloca, em um primeiro momento, como parte de uma passarinhada cujos membros se veem "despencados de voos cansativos", "machucados após tantos crivos", "amuados" e "inofensivos", como são, em geral, os pássaros que voam em grandes cidades. Em um segundo momento do *rap*, essa revoada de pássaros demonstra esperança, uma possibilidade de "sol", de "calor", mesmo em meio a um planeta em "colapso". Esses pássaros buscam "achar um ninho", "Nem que seja no peito um do outro".

5. b. As marcas da variedade linguística usada por um determinado grupo jovem contribuem para incluir, na letra, referências à identidade do eu que se expressa. Pela linguagem, ele se diferencia e se valoriza. É também uma forma de mostrar que não se submete ao falar que é prestigiado pelos grupos sociais que o marginalizam. Os estudantes entram em contato com o conceito de variação linguística já nos Anos Finais do Ensino Fundamental e aprofundam esse conhecimento no início do Ensino Médio. Se achar necessário, comente a atividade com o professor de Língua Portuguesa, que pode retomá-la em seu curso.

2. De acordo com o videoclipe, uma possibilidade de transformação social poderia vir do acesso aos livros, à leitura e à educação. Explique aos estudantes que políticas públicas que visem oferecer oportunidades igualitárias a crianças e jovens de diferentes raças, gêneros e classes sociais possibilitam essa transformação para que todos possam ter os direitos assegurados. Caso julgue pertinente, apresente aos estudantes o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que normatiza tais direitos.

4. a. Conjunto 1: "voos cansativos", "complicados e pensativos", "machucados", "amuados", "antidepressivos", "acanhados", "colapso", "mentira", "ira", "sofre mudo", "cinza", "Armagendon". Conjunto 2: "sol", "voo melhor", "primavera", "céu clareia", "passarinhos", "soltos a voar dispostos", "achar um ninho".

4. b. O primeiro conjunto de palavras representa um mundo em decadência, marcado pelo caos, pela violência, pela escassez e pelo sofrimento. O segundo conjunto, ao contrário, mostra uma possibilidade de esperança, em que o eu lírico encontra um local de paz, um ninho onde pode se abrigar e estar ao lado de seus companheiros.

5. a. Sugestão: "pira", "tipo", "doidera", "procês".

6. Tanto o videoclipe quanto o *rap* apresentam um mundo desolado, em que as crianças e os adolescentes (os "passarinhos"), sem recursos financeiros, estão condenados a um futuro ligado à ideia de escassez (de recursos, de esperança). No *rap*, esses "passarinhos" encontram conforto e esperança uns nos outros, nos discos e nos livros; já no videoclipe, os adolescentes encontram esperança na literatura.

Fala aí! Espera-se que os estudantes demonstrem reconhecer que o eu lírico se sente vivendo em um mundo em que as pessoas perdem seu valor como seres humanos e se tornam coisas, o que faz com que o outro seja visto não como pessoa, mas como um degrau, ou seja, um obstáculo a ser ultrapassado para alcançar um ganho individual. Promova um debate a fim de verificar se os estudantes concordam ou não com o verso. Se possível, promova uma conversa com o objetivo de verificar o que eles pensam sobre a desumanização do outro. Durante a conversa, não os deixe desviar do tema da letra do *rap*.

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

Como você já sabe, **ritmo** é o termo que designa a organização da duração dos sons e das pausas de uma música, e o gênero musical a que a música pertence determina algumas das características de seu ritmo. Ao ouvir dois ou mais *raps*, é possível reconhecer padrões rítmicos desse gênero musical e diferenciar, por exemplo, uma música do gênero *rap* de uma música do gênero *jazz*.

Em alguns gêneros musicais, o ritmo pode se apresentar de uma maneira mais complexa. É o caso do samba, que, por ter influência de culturas africanas, costuma apresentar dois ou mais padrões rítmicos, que podem ser tocados simultaneamente. No samba, por exemplo, os padrões rítmicos do pandeiro são diferentes dos do tamborim, mas quando tocados simultaneamente se harmonizam.

A canção "Passarinhos" pode ser considerada um *rap* por conter, na construção, momentos de poesia recitada com um ritmo, gerando uma espécie de canto falado. Contudo, essa canção é composta também de outras influências musicais, como o *reggae*, já que as características do acompanhamento instrumental se aproximam desse gênero. Além disso, em alguns momentos, como no refrão, o modo de cantar de Emicida e de Vanessa da Mata está mais próximo de um canto melódico, como é típico da canção popular brasileira.

Desse modo, "Passarinhos" apresenta uma fusão de ritmos e influências musicais. Escute a faixa de áudio novamente e responda às questões a seguir.

7. **No trecho da canção entre o primeiro e o segundo refrão, Emicida muda o modo de cantar, aproximando-se mais do canto falado do *rap* e adotando uma entonação de voz mais incisiva e menos suave. De que maneira essa mudança no modo de cantar está relacionada ao que o eu lírico fala?**

8. **Estão presentes nessa canção os instrumentos a seguir. Em que momento eles aparecem na canção?**

1. Trompete.

2. Ukulele.

4. Guitarra.

3. Baixo.

5. Bateria.

Por dentro do *rap* e do videoclipe. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

7. Nesse trecho da canção, a letra apresenta uma crítica ao modo de vida nos grandes centros urbanos. Espera-se que os estudantes relacionem o modo de cantar mais incisivo e próximo do *rap* com a velocidade e com as multidões das grandes cidades.

8. Os estudantes podem precisar de auxílio para responder à questão. É tocado o ukulele, que tem destaque logo no começo. Em seguida, entram a bateria, o baixo e a guitarra. Logo depois do refrão, há algumas intervenções de instrumentos de metal (trompete). O ukulele volta a aparecer no final da canção.

É lógico!

O pensamento computacional é aquele que se caracteriza por abordar um problema de modo estratégico. Você pode, por exemplo, identificar o gênero de uma canção nova apoiado em padrões que já conhece. O reconhecimento de padrões permite reutilizar soluções já conhecidas.

LEMBRA?

Melodia é uma sucessão linear de notas musicais captadas em sua unidade. Em um canto mais melódico, são emitidas, por meio da voz, notas musicais específicas, em vez das mudanças de entonação típicas da fala. A forma de cantar *rap* dispensa essa organização melódica e se aproxima da voz falada.

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

1: FURTSEFF/SHUTTERSTOCK; 2: BOBKOV EVGENIY/SHUTTERSTOCK;
3: DEAN BERTONCELJ/SHUTTERSTOCK; 4: CHROMAKEY/SHUTTERSTOCK; 5: LEM/SHUTTERSTOCK.

ODS 16

A apresentação do contexto de surgimento do *reggae* e dos valores ligados a essa manifestação artística possibilita aos estudantes refletirem sobre o papel da arte no combate a toda forma de violência e em defesa da cultura de paz. Além disso, podem estabelecer relações e reconhecer semelhanças e diferenças entre a realidade brasileira e a de outros povos.

Como vimos, o ritmo do acompanhamento instrumental de "Passarinhos", de Emicida, não é o tradicionalmente usado no *rap*. Além de apresentar elementos da canção popular brasileira, a composição também se aproxima do ritmo do *reggae*, um gênero musical que surgiu na Jamaica no final dos anos 1960.

Os músicos Bob Marley (1945-1981), Peter Tosh (1944-1987) e Bunny Wailer (1947-2021) são considerados os percursores do *reggae* jamaicano. Juntos, eles formaram a banda The Wailers, em 1963. As canções do grupo faziam denúncias a questões políticas e sociais que afetavam países africanos na época, como o *apartheid*, um regime de segregação racial que ocorreu na África do Sul e excluía a população negra e outros grupos sociais marginalizados do acesso a direitos essenciais, privilegiando a elite branca.

O *reggae* ainda está relacionado ao rastafári, um movimento religioso afrojamaicano que defende a luta anticolonial, a união dos povos africanos e a cultura de paz. Bob Marley se tornou mundialmente conhecido por seu trabalho em defesa desses valores, utilizando a música não só como forma de expressão artística mas também como ferramenta de transformação social. Em 1978, em reconhecimento por seu ativismo na luta por liberdade e igualdade, o músico foi condecorado com a "Medalha da Paz do Terceiro Mundo" pela Organização das Nações Unidas (ONU).

No Brasil, o *reggae* se popularizou por volta do início dos anos 1980, sobretudo em São Luís, no Maranhão, e em Salvador, na Bahia. Isso aconteceu pela conexão desse gênero musical com as raízes culturais africanas e pelo teor de denúncia das violências que atingem as populações negras e periféricas, tanto no Brasil quanto em países africanos, como o preconceito, a opressão e as desigualdades sociais.

Gilberto Gil foi uma figura importante na difusão do *reggae* no país. Em 1980, ele abriu os espetáculos de uma turnê de Jimmy Cliff no Brasil, músico jamaicano considerado uma das principais referências do *reggae*. Jimmy Cliff retornou ao país em outras ocasiões, realizando, na década de 1990, projetos em parceria com o Olodum e com a banda Cidade Negra.

PICTORIAL PRESS LTD/ALAMY/FOTOARENA

Gilberto Gil e Jimmy Cliff em uma apresentação. Fotografia de cerca de 1980.

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

SE EU QUISER APRENDER + Uma breve história do *rap*

O *rap* é um gênero musical ligado ao universo do *hip-hop*, movimento cultural amplo criado, em meados dos anos 1970, por afro-estadunidenses e latino-americanos que viviam na periferia de Nova York, nos Estados Unidos. As primeiras apresentações de *rap* aconteciam em festas, em parques, nas ruas e, ocasionalmente, em alguns clubes noturnos.

O canto típico do *rap* é caracterizado pelo canto falado, em que o *rapper*, em vez de cantar notas definidas, explora as alterações de entonação de sua voz. O *rap* pode ser cantado à capela (sem acompanhamento instrumental) ou com uma base musical criada por um *DJ*. As letras de *rap* geralmente tratam de questões políticas, como racismo e injustiças sociais. O *DJ* é o responsável por criar as batidas, as linhas de baixo e os efeitos sonoros das músicas por meio da mixagem e da alteração de músicas preexistentes que servem de base para a nova faixa.

Apesar de o *hip-hop* e o *rap* serem vistos por muitas pessoas quase como sinônimos, o *rap* é, na verdade, a faceta musical do movimento *hip-hop*. O *breakdance* (estilo de dança de rua), o grafite (arte urbana) e os *DJs* (outra forma de expressão musical) também compõem a cultura *hip-hop*.

JULIO NERY/STREETOPIA

B-boy bauruense Luan San durante apresentação na competição internacional Break Dance, no Teatro Châtelet, Paris, França. Foto de 2021.

Na história do *hip-hop*, o período entre o início dos anos 1970 e meados dos anos 1980 é considerado a fase tradicional do *rap*. Foi nessa época que surgiram os artistas que definiram as principais características desse gênero musical. Nessa fase inicial, a principal atração eram os *DJs*, que, com seus tocadores de discos de vinil e caixas de som, eram os responsáveis pelas festas. Alguns dos principais *DJs* dessa fase foram Kool Herc, Afrika Bambaataa e Grandmaster Flash.

No início, os DJs usavam discos de vinil de outros artistas para criar suas músicas. Atualmente, com os avanços tecnológicos, muitos *DJs* usam *notebooks* e **controladores** profissionais.

Conforme a técnica de manipulação dos discos foi se tornando mais complexa e sofisticada, os *DJs* passaram a incluir os *rappers* em suas apresentações com a finalidade de interagir com o público, por isso a origem da denominação *master of ceremonies* (mestre de cerimônias), ou *MC*.

HENRY IDDON/PYMCA/AVALON/GETTY IMAGES

DJ Kool Herc durante apresentação em Blackpool, na Inglaterra. Fotografia de 2000.

Se eu quiser aprender +. Uma sugestão é trabalhar esta seção por meio da metodologia ativa sala de aula invertida, em que a pesquisa teórica é realizada em casa e as atividades práticas e de interação, na sala de aula. Proponha aos estudantes que, em casa, leiam a seção e anotem dúvidas ou aspectos que considerarem interessantes de discutir com os colegas. Posteriormente, na sala de aula, proponha uma conversa sobre a seção e os pontos registrados pelos estudantes.

Tá ligado!

O *slam* também está relacionado à cultura *hip-hop*. Esse gênero textual é estudado em Língua Portuguesa.

Tá ligado! No Capítulo 10 do volume 3 de Língua Portuguesa, pode-se ler sobre o gênero *slam* e conhecer os versos da *slammer* Cristal Rocha.

OBJETO DIGITAL **Infográfico clicável: Cultura *hip-hop***

Controladores: equipamentos que possuem dois tocadores de CDs, equalizadores independentes que permitem armazenar timbres diversos e mais uma série de efeitos em um único dispositivo.

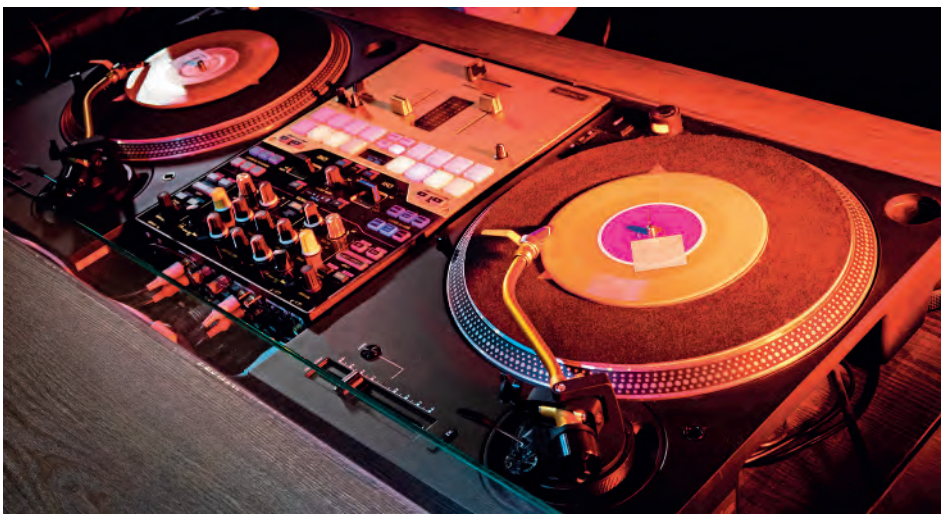
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

No início dos anos 1980, dois acontecimentos marcaram a história do *rap*. Em 1981, Grandmaster Flash gravou o *single* "The Adventures of Grandmaster Flash on the Wheels of Steel" (em português, "As aventuras de Grandmaster Flash nas rodas de aço"; "rodas de aço" faz referência à mesa de mixagem, que abarca um ou mais vinis, usada pelos *DJs*). Esse *single* é considerado a primeira música feita com *samples*, ou seja, ela é composta de diversos trechos de outras músicas que já existiam. Esse modo de criar música, chamado *sampling*, é uma das características da cultura *hip-hop*.

DAVID CORIO/MICHAEL OCHS ARCHIVES/GETTY IMAGES

DJ Grandmaster Flash durante apresentação. Fotografia de cerca de 1980.

Um ano depois, o *DJ* Afrika Bambaataa lançou, com o grupo The Soulsonic Force, o *single* "Planet rock" (em português, "Planeta *rock*"). Com influência do grupo alemão de música eletrônica Kraftwerk, os artistas fizeram uso de sintetizadores, computadores e aparelhos de gravação digital e criaram um estilo de música futurista e robotizado que passou a ser característico do *hip-hop*.



MR.WORAWUTH YUPAPONG/SHUTTERSTOCK

Mesa de mixagem usada por *DJs* atualmente.

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

Entre meados dos anos 1980 e o início dos anos 1990, aconteceu a fase do *hip-hop* chamada *Era de Ouro,* que se caracteriza pelo surgimento de diversos subgêneros do *rap*. Um exemplo de novos modos de fazer *rap* é a aproximação desse gênero com o *rock*, que tem início em 1986, quando o grupo Run-D.M.C. lançou uma versão da canção "Walk this way" (em português, "Caminhe desse jeito") em parceria com a banda de *rock* Aerosmith. Nessa fase, também surge o que ficou conhecido como *rap hardcore* (*rap* pesado) ou *rap* consciente, principalmente por causa dos trabalhos de dois grupos, Public Enemy e N.W.A., cujas letras apresentam um forte conteúdo político, especialmente a denúncia dos problemas sociais enfrentados pela juventude negra estadunidense.

Já os *rappers* Ice-T e Ice-Cube contribuíram para o que ficou conhecido como *gangsta rap* em razão do conteúdo de suas letras, que refletiam as brigas e os conflitos entre gangues. Ao mesmo tempo, alguns artistas e grupos buscaram um estilo que dialogava mais com a *soul music* e o *jazz*, como a *rapper* Lauryn Hill e os grupos De La Soul e A Tribe Called Quest.

REBECCA SAPP/WIREIMAGE/GETTY IMAGES

DJ Afrika Bambaataa durante apresentação em Los Angeles, Estados Unidos. Fotografia de 2011.

Biblioteca cultural

O grupo Brô Mc's, formado por integrantes Guarani e Kaiowá, mistura o *rap* com musicalidades de culturas indígenas. Muitas de suas canções denunciam a violência enfrentada pelos povos da floresta, especialmente de Mato Grosso do Sul, estado onde vivem. Para conhecer o trabalho desses artistas, procure as canções do grupo. Uma sugestão é o *rap* "Terra vermelha".

ENSAIO FOTOGRÁFICO DE ALEXANDRE CARNEIRO E TAISE DIAS/ARQUIVO PESSOAL DOS ARTISTAS

Integrantes do grupo Brô Mc's. Aldeia Bororó, Dourados, Mato Grosso do Sul, 2022.

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

Mulheres negras também fazem parte da história do *rap*, apresentando um ponto de vista feminino para o movimento *hip-hop*. Entre elas, destacam-se Queen Latifah, Roxanne Shante e o grupo Salt-N-Pepa.

KEVIN MAZUR/GETTY IMAGES

Rapper Queen Latifah durante apresentação em Illinois, Estados Unidos. Fotografia de 2020.

GILBERT CARRASQUILLO/GETTY IMAGES

Rapper Roxanne Shante durante apresentação na Filadélfia, Estados Unidos. Fotografia de 2012.

Bate-papo de respeito

Bate-papo de respeito. Neste boxe, são mobilizadas as habilidades EM13LGG302, EM13LGG303 e EM13LGG601, na medida em que os estudantes posicionam-se criticamente e discutem questões de relevância social, ao conhecer uma *rapper* indígena cujas criações dialogam com o tempo e o mundo em que vive. Dessa forma, podem aprimorar suas percepções críticas, reflexivas e sensíveis.

A manauara Cida Aripória, *rapper* indígena do povo Kokama, é uma das pioneiras do *rap* feminino de Manaus, Amazonas. Leia um trecho de uma entrevista concedida por ela ao *site Nonada Jornalismo* sobre a importância de um artista se posicionar politicamente.

ACERVO PESSOAL

Cida Aripória. Fotografia de 2023.

> A importância é imensa. A arte é um meio incrível para levar informação e fazer com que essa informação circule mais rápido. Para mim, a arte tem que ter posicionamento político-social e engajamento. Meu maior objetivo como artista é trazer visibilidade para o Norte, dizer que o Norte existe e que tem mulheres fazendo *hip-hop* de ótima qualidade.

VLAXIO, Elanny. "Me descobri indígena quando me envolvi com o *Hip-Hop*", diz Cida Aripória, pioneira do *rap* na Amazônia. **Nonada**. [*S. l.*], 23 out. 2023. Disponível em: https://www.nonada.com.br/2023/10/me-descobri-indigena-quando-me-envolvi-com-o-hip-hop-diz-cida-aripoia-pioneira-do-rap-na-amazonia/. Acesso em: 18 jun. 2024.

Você concorda com a afirmação de Cida Aripória de que a arte tem de se posicionar política e socialmente? O que você pensa sobre o posicionamento da artista quanto à importância de dar visibilidade à região Norte e às mulheres que fazem *rap*? Converse com os colegas.

Organize discussões em grupos para que os estudantes possam apresentar seus pontos de vista e confrontá-los. Três questões devem ser tratadas na discussão: (1) a ideia de que a arte tem de ter posicionamento político e social; (2) a importância de dar visibilidade à região Norte; e (3) o papel das mulheres no movimento *hip-hop*. Depois da discussão, escolha um relator de cada grupo para apresentar as conclusões à turma. Como exercício de fala, peça aos relatores que apresentem as ideias sem se limitar a citar o discurso (o "colega x" defendeu isso, enquanto o "colega y", aquilo); devem se valer de recursos linguísticos que organizem esses dados ("predomina no grupo a opinião...", "apesar de parte do grupo achar..."). O objetivo da atividade é desenvolver a clareza e a progressão na produção de textos orais.

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

E se a gente. Nesta seção, a proposta é que os estudantes escolham um *rap* e pesquisem o conteúdo da letra, os aspectos musicais da canção e a trajetória do artista escolhido. No final, eles vão gravar um *podcast* contendo o resultado da pesquisa e apresentá-lo à turma. Assim, esta atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG301, EM13LGG603 e EM13LGG703. Esta é uma oportunidade de avaliação processual. Verifique se os estudantes mobilizaram, em seus trabalhos, as aprendizagens desenvolvidas ao longo do estudo do capítulo. Caso note alguma defasagem, retome os conteúdos estudados a fim de remediar as aprendizagens.

E SE A GENTE... Criasse um *podcast* sobre *rap*?

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Nesta atividade, você e os colegas vão produzir um *podcast* analisando uma canção de *rap*. Para isso, sigam as etapas propostas a seguir.

Momento de pesquisar e escutar

1. **Forme um grupo com quatro colegas. Selecionem três *raps* e escutem as canções, buscando responder às seguintes perguntas:**
   a. Do que trata a letra? Que tipo de mensagem ela transmite?
   b. O *rap* é mais falado ou mais melódico?
   c. Como é o ritmo? Foi criado por um *DJ* ou por uma banda?
2. **Selecionem um dos *raps* analisados para ser tema do *podcast* do grupo.**

Momento de produzir o texto do *podcast*. Os estudantes devem destacar, por exemplo: os trechos mais cantados ou mais falados; se há instrumentos; se a batida é feita por um *DJ* etc.

Momento de produzir o texto do *podcast*

Após escolherem o *rap*, comecem a preparação do *podcast*.

3. **Anotem no caderno todas as informações importantes coletadas na etapa anterior.**
4. **Dividam o *rap* escolhido em partes, de acordo com a letra e com os aspectos musicais (como ritmo, melodias, timbres, instrumentação e voz).**
5. **Analisem a letra do *rap* verso a verso e anotem um resumo das principais ideias que ela contém.**
6. **Pesquisem a trajetória do artista escolhido e produzam um resumo da carreira dele.**

Com base nas anotações, produzam o texto que será apresentado no *podcast*. Ele deve durar, no máximo, dez minutos.

7. **Procurem usar recursos que tornem agradável ouvir o texto, lembrando que o *podcast* é uma produção que se assemelha a um programa de rádio.**
8. **Quanto ao conteúdo, comecem com uma breve biografia do artista. Depois, justifiquem a escolha do *rap*.**
9. **Deem continuidade com a análise do conteúdo da letra e, em seguida, analisem a parte musical do *rap*.**

Momento de gravar o *podcast*. Caso as ferramentas e os recursos necessários para a gravação e a apresentação dos *podcasts* não estejam disponíveis, é possível adaptar a atividade. Para isso, oriente os estudantes a apresentarem ao vivo o que elaboraram para a atividade.

Momento de gravar o *podcast*

10. **Distribuam o texto entre os colegas do grupo, indicando o trecho que cada um vai ler.**
11. **Planejem a inserção de trechos do *rap* entre as partes lidas ou como som de fundo para exemplificar a análise de um aspecto da letra ou da melodia, por exemplo. Vocês também podem incluir trechos de outras canções na biografia do *rapper*, um trecho curto de entrevista com o artista, entre outras possibilidades.**
12. **Ensaiem algumas vezes antes de gravar para detectar a necessidade de algum ajuste e para ter certeza de que o *podcast* não passará de dez minutos.**
13. **Gravem o *podcast* em um arquivo de áudio.**

Momento de apresentar o *podcast* aos colegas

Em um momento combinado com o professor, reúnam a turma para escutar todos os *podcasts* e, depois, conversar a respeito das produções.

Biblioteca cultural

Djonga, CHS, BK, Baco Exu do Blues, Yung Buda, Hot e Oreia, Flora Matos, Akira Presidente, Rincon Sapiência e Mariana Mello são alguns dos músicos da cena do *rap* nacional. Para conhecer alguns de seus *raps*, você pode procurar o nome deles na internet.

Biblioteca cultural. Oriente os estudantes na busca para garantir que ouçam *raps* adequados à idade deles.

Tá ligado!

O *podcast* é um gênero textual digital estudado também em Língua Portuguesa.

Tá ligado! O Capítulo 2 do volume 1 de Língua Portuguesa está dedicado ao estudo do *podcast*. Os estudantes podem contar com o texto oferecido para leitura como modelo e complementar as instruções desta seção com as que estão disponíveis naquele capítulo.

Dica de professor

Em um *rap* pode haver gírias não dicionarizadas. Caso haja alguma que vocês não conheçam, façam uma pesquisa na internet para buscar o significado.

É lógico!

A decomposição é a divisão de um problema em partes menores para facilitar a resolução. É isso que você faz nos passos 8 e 9, por exemplo.

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

15. Resposta pessoal. Ressalte para os estudantes a importância dessa reflexão para que avaliem o processo de criação do *podcast*, identificando aprendizados e melhorias, o que pode contribuir para o planejamento de atividades semelhantes no futuro, na escola ou em outros contextos.

16. Resposta pessoal. Preste atenção nos aspectos que despertaram o interesse dos estudantes. Essas informações poderão ser usadas no planejamento de estratégias e atividades.

Momento de avaliar a atividade

Os grupos devem, por fim, voltar a se reunir para uma autoavaliação. Discutam:

14. Como foi a experiência de fazer um *podcast*?

14. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilharem livremente suas percepções e opiniões.

15. Vocês tinham um desafio: produzir um *podcast*. O que aprenderam sobre esse processo? Que estratégia mudariam em uma atividade semelhante?

16. O que consideraram mais interessante na atividade?

PAPSTER/SHUTTERSTOCK

Investigue

Em todas as cinco regiões do Brasil, encontramos grupos ou artistas solo de *rap* que integram em seus trabalhos elementos típicos do local de origem. Estes são alguns exemplos para você conhecer e se inspirar: Nação Zumbi (Nordeste), Mestre Xim (Norte), Gog (Centro-Oeste), Racionais MC's (Sudeste) e Apocalipse 16 (Sul).

E no lugar onde você mora, o *rap* está presente? Se sim, ele costuma incorporar ritmos e referências culturais locais?

Estratégia: Converse com familiares e pessoas da comunidade ou assista à programas de televisão que divulguem a programação cultural de sua região. Essas são maneiras de conhecer novos artistas. Registre as principais descobertas para compartilhar com os colegas.

ESMIUÇANDO O ENEM

Esmiuçando o Enem. Nessa atividade, os estudantes conhecerão os assuntos abordados pelas canções do grupo Brô MCs, que se relacionam com as questões sociais, históricas e políticas que dizem respeito aos povos indígenas e sua relação com a sociedade como um todo, e refletirão sobre a fusão das culturas indígenas e urbanas, mobilizando as habilidades EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG202, EM13LGG601 e EM13LGG604. Leia orientações e respostas esperadas na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Leia a questão a seguir e registre a resposta em seu material de anotações.

(Enem - adaptado)

O mais antigo grupo de *rap* indígena do país, Brô MCs, surgiu há dez anos na aldeia Jaguapiru, em Dourados, Mato Grosso do Sul. Os integrantes conheceram o *rap* pelo rádio, ouvindo um programa que apresentava cantores e grupos brasileiros desse gênero musical. [...] O Brô MCs conseguiu influenciar outros a fazerem *rap* e a lutarem pelas causas indígenas. Um dos nomes do movimento, Kunumi MC, é um jovem de 16 anos, da aldeia Krukutu, em São Paulo. O adolescente enxerga o *rap* como uma "cultura da defesa" e começou a fazer rimas quando percebeu que a poesia, pela qual sempre se interessou, podia virar música. Nas letras que cria, inspiradas tanto pelo *rap* quanto pelos ritmos indígenas, tenta incluir sempre assuntos sobre os quais "eu acho importante dar voz, principalmente, a questão da demarcação [de terras]".

VIEIRA, Lígia. Grupos dão voz às lutas indígenas por meio do *hip-hop*. **Correio Braziliense**. Diversão e arte. Publicado em: 6 dez. 2017. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/12/06/interna_diversao_arte,645711/rap-indigena.shtml. Acesso em: 9 jul. 2024.

O movimento *rap* dos povos originários do Brasil revela o(a)

a. fusão de manifestações artísticas urbanas contemporâneas com a cultura indígena. Resposta: **a**.
b. contraposição das temáticas socioambientais indígenas às questões urbanas.
c. rejeição da indústria radiofônica às músicas indígenas.
d. distanciamento da realidade social indígena.
e. estímulo ao estudo da poesia indígena.

Agora, forme um grupo e discuta com os colegas as questões.

1. **Uma boa estratégia para responder às questões do Enem é transformar o enunciado em uma pergunta direta. Em seu material de anotações, reescrevam o enunciado transformando-o em uma pergunta direta.**
2. **A alternativa c deve ser descartada imediatamente. Expliquem por quê.**
3. **As alternativas d e e também devem ser eliminadas, cada uma por um motivo. Justifiquem essa eliminação.**
4. **Há duas alternativas ainda em foco. Qual delas é a resposta? Construam um gabarito que jusitifque a escolha.**

Investigue. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

Expressão. Nesta seção, os estudantes vão compor um *rap* e apresentá-lo aos colegas. O objetivo é incentivá-los a se manifestar politicamente utilizando a fusão entre texto e música. Caso algum estudante não queira cantar, não há problema, ele pode fazer a batida do *rap* com a boca ou com algum instrumento. Lembre-os de que eles podem misturar diferentes estilos e sonoridades para compor o *rap*. A seção mobiliza as habilidades EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301 e EM13LGG603.

EXPRESSÃO Com meu *rap*, digo o que penso

Nesta atividade, você vai compor e apresentar um *rap* com base no que estudou neste capítulo e em integração com seus conhecimentos de História. A proposta é que a letra do *rap* apresente uma perspectiva decolonial sobre a chegada dos portugueses ao Brasil. Portanto, o *rap* deve conter um posicionamento crítico sobre o processo de colonização do país e sobre como esse processo foi tradicionalmente narrado. Forme um grupo com três colegas e faça o que se pede.

O **pensamento decolonial** é uma abordagem crítica que busca desconstruir padrões, perspectivas e estruturas de poder impostos pela colonização. O conceito surge da necessidade de enfrentar a colonialidade e o eurocentrismo e de reconhecer e valorizar os saberes construídos por povos, grupos e comunidades invisibilizadas e oprimidas pelo processo de colonização.

Etapa 1 – Revendo a aprendizagem e levantando ideias

Retomem os conteúdos estudados neste capítulo com base nas seguintes reflexões:

1. **Que tipos de manifestação política cabem em uma canção?**
2. **Qual é a principal mensagem que queremos transmitir na letra do *rap*?**

1. Resposta pessoal. Retome com os estudantes os *raps* que conheceram ao desenvolver as atividades propostas no capítulo.

2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a pensarem em temas que lhes interessam, valorizando o protagonismo deles.

Etapa 2 – Planejando, compondo e ensaiando o *rap*

3. **Façam uma pesquisa sobre a colonização, considerando como se estabeleceram as relações entre os portugueses e os povos que então habitavam o território. Busquem conhecer a perspectiva de povos indígenas. Para isso, vocês podem direcionar a pesquisa com base nos tópicos a seguir.**
   - Os impactos da chegada dos portugueses na cultura e no modo de vida de povos indígenas que habitavam o território nesse período.
   - As tentativas contemporâneas de desconstrução da falsa ideia de "descobrimento do Brasil", imposta pela visão eurocêntrica.
   - A análise das relações de dominação estabelecidas durante o processo de colonização.
   - Contribuições culturais indígenas que costumam ser omitidas nos relatos históricos tradicionais.
   - A resistência e as lutas de povos indígenas contra a colonização portuguesa.
   - Os impactos ambientais da exploração colonial no Brasil e o reflexo disso até os dias atuais.
4. **Com base nas informações coletadas na pesquisa, conversem e definam o conteúdo da letra do *rap*. Lembrem-se de que a letra deve apresentar uma perspectiva decolonial do processo de colonização, podendo trazer um olhar crítico sobre os acontecimentos do passado ou mesmo sobre os impactos deles na sociedade contemporânea.**
5. **Comecem escrevendo algumas palavras que tenham relação com o conteúdo que querem transmitir. Anotem todas as ideias, mesmo que em um primeiro momento elas não façam sentido. Aos poucos, criem os versos.**
6. **Planejem como será o ritmo:**
   a. Será um ritmo tradicional de *rap*? Pesquisem canções de alguns *rappers* e inspirem-se.
   b. A batida criada como base incluirá elementos de outro gênero musical? Escolham o gênero que preferirem, considerando, inclusive, os estilos musicais da região em que vocês moram.
7. **Depois que o ritmo e a letra estiverem prontos, cantem o *rap*. Façam os ajustes que considerarem necessários na letra. Depois, definam aqueles que serão os cantores e os que cuidarão do ritmo. Todos podem fazer um pouco dos dois, se desejarem.**

3. Diálogo interdisciplinar com História. Combine com o professor de História uma parceria com o objetivo de ampliar o conhecimento dos estudantes sobre o assunto. Conte a ele a proposta e peça que discuta com a turma os tópicos indicados para direcionar a pesquisa. Ele pode, por exemplo, dividi-la em grupos e atribuir a cada um deles um tópico para levantamento de ideias com base no conhecimento prévio ou em uma pesquisa solicitada como lição de casa. Depois de os grupos organizarem os dados reunidos, um representante de cada grupo deve apresentar as ideias para que os demais estudantes completem ou retifiquem o que é dito. O professor parceiro deve ter como objetivo marcar, com suas intervenções, uma perspectiva decolonial e chamar a atenção para isso no final da atividade, discutindo a relevância desse comportamento.

6. Se achar oportuno, oriente os estudantes a buscarem na internet bases de batidas de *rap* para utilizar.

7. Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa e História. Peça aos estudantes que mostrem o que produziram para os professores de Língua Portuguesa e de História. Com base na avaliação dos docentes, os estudantes podem fazer ajustes ainda nesta etapa.

Tá ligado! A canção "Chegança", de Antonio Nóbrega, é abordada no Capítulo 7 do volume 2 de Língua Portuguesa.

Tá ligado!

A canção "Chegança", de Antonio Nóbrega, também apresenta a visão do indígena acerca da chegada dos portugueses. Ela pode ser uma fonte de inspiração.

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

8. **Preparem-se para a apresentação ensaiando até ter um resultado de que gostem. Definam o momento em que cada um vai cantar e quem vai cuidar da parte musical enquanto os outros estiverem cantando.**

Etapa 3 – Apresentando o *rap*

9. **Sob supervisão do professor, estabeleçam a ordem de apresentação de cada grupo. Se for necessário, façam um sorteio para definir essa ordem.**
10. **Reúnam-se no pátio da escola ou em outro local espaçoso para a apresentação.**
11. **Sigam a ordem definida com o professor, prestando atenção para que os elementos que fazem parte de sua apresentação – equipamentos, por exemplo – não atrapalhem os demais grupos. Os grupos espectadores devem observar as apresentações com atenção para depois comentá-las.**
12. **Se houver câmeras filmadoras disponíveis na escola, façam filmagens da apresentação para apreciarem depois.**

Etapa 4 – Conversando sobre o *rap*

13. **Após a apresentação, conversem sobre o trabalho realizado.** 13. Respostas pessoais.
    a. Quais foram as dificuldades encontradas? Foi difícil escrever a letra ou a parte mais difícil foi cantá-la?
    b. Vocês reconhecem que os *raps* produzidos adotaram uma perspectiva decolonial? Qual grupo fez isso de um modo mais interessante?
    c. Que fusões de gêneros musicais foram percebidas?

Dica de professor

Para compor um *rap*, alguns preferem primeiro definir a parte musical e depois pensar na letra. Outros preferem começar pela letra e, a partir dela, definir a parte musical.

Etapa 3. Planeje com antecedência quantas aulas serão necessárias para a realização do evento, por exemplo, de 3 a 4 aulas. Se julgar necessário, converse previamente com a direção escolar sobre o objetivo da atividade e sobre como e onde ela ocorrerá. Essa pode ser uma oportunidade de envolver outras pessoas na realização do evento. Também é importante conversar com os gestores e demais professores da escola para escolherem um lugar adequado para a realização da atividade, garantindo que ela não interfira nas demais programações escolares. Verifique também a disponibilidade de equipamentos como aparelho de som, microfone e amplificador.

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

Agora que chegou ao fim do capítulo, leia as questões a seguir, reflita sobre elas e elabore um pequeno texto para responder a cada uma delas.

1. **Quais foram os conhecimentos que você desenvolveu sobre música?**
   1. Resposta pessoal.
2. **Você ampliou sua compreensão de como a música pode expressar manifestações políticas e sociais?**
   2. Resposta pessoal.
3. **Você acha que sua capacidade de analisar criticamente a sociedade foi aprimorada?**
   3. Resposta pessoal.
4. **O conteúdo apresentado neste capítulo foi significativo para você?**
   4. Resposta pessoal.
5. **Você encontrou dificuldade para desenvolver alguma atividade ou compreender algum conteúdo? Em caso afirmativo, que estratégias você poderia utilizar para retomar esse conteúdo?**
   5. Resposta pessoal.

Recado final

Neste capítulo, você pôde refletir sobre o uso da música para denunciar injustiças sociais e preconceitos. Aprendeu algumas características do *rap* e conheceu alguns artistas do gênero do Brasil e do mundo. Conheceu ainda que o estilo de cantar do *rap* pode ser combinado com outros gêneros musicais, inclusive com os estilos de diversas origens e culturas. O que você achou de tudo isso?

E se a gente se autoavaliasse? Nesta seção, espera-se que os estudantes avaliem os próprios percursos e reconheçam o aprendizado que tiveram ao longo do capítulo, contribuindo para a consolidação de as aprendizagens. As respostas são pessoais. Espera-se que eles tenham ampliado as aprendizagens sobre a música como manifestação crítica a partir do estudo do *rap*. Trabalhando esse gênero musical, verificou-se o conteúdo crítico das letras e desenvolveu-se uma escuta atenta sobre alguns aspetos musicais, como ritmo, melodia, instrumentos e utilização da voz de formas diversas. Também foram trabalhados aspectos históricos e culturais do *rap* no contexto da cultura *hip-hop*. Caso algum estudante afirme ter encontrado dificuldades, auxilie-o a buscar estratégias para sanar dúvidas. Uma possibilidade é retomar a leitura de seções que abordam os temas em que o estudante percebeu dificuldades e consultar leituras complementares sobre o assunto. Conversar com colegas que demonstram facilidade de compreender determinado tema também pode ser um encaminhamento que valoriza a colaboração e o protagonismo dos próprios jovens em seus processos de aprendizagem.

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

Capítulo 2

EXPERIENCIANDO O TEATRO-DOCUMENTÁRIO

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Durante o Ensino Fundamental, você deve ter conhecido, apreciado e refletido sobre obras teatrais de tempos e lugares diversos; deve ter aprendido a reconhecer as teatralidades presentes na vida cotidiana; explorado maneiras de se expressar por meio de diferentes gestos, ações corporais e entonações de voz; desenvolvido saberes para a construção de personagens; fomentado o imaginário para a criação de narrativas e participado de jogos teatrais que ampliaram seu conhecimento nessa linguagem artística. Agora, você expandirá seus saberes utilizando toda a bagagem de experiências vividas até aqui.

VITOR MANON/GRUPO PERFORMATRON

Elenco da peça *São Paulo refúgio*, do grupo de teatro Performatron. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2015.

Para começar esse percurso, você vai estudar como o **documentário**, em sua forma teatral, pode aproximar a vida da arte. Também vai perceber como o ato de representar a juventude, com suas questões e seus desafios, pode ajudar você a compreender e, consequentemente, a viver essa etapa tão importante da vida com mais consciência e plenitude.

AGUÇANDO OS SENTIDOS Histórias de vida

Aguçando os sentidos. A seção propõe uma avaliação diagnóstica a fim de sondar os saberes dos estudantes sobre as aproximações possíveis entre narrativas compostas por histórias reais da vida das pessoas e o teatro. Além disso, propicia que exercitem a habilidade de compartilhar sonhos e projetos de vida oralmente, compondo uma narrativa, bem como a habilidade de escrever sobre as narrativas expressas pelos colegas. A atividade trabalha as habilidades EM13LGG301 e EM13LGG603.

1. Resposta pessoal.
2. Resposta pessoal.
3. Resposta pessoal.

1. Você acha que histórias reais, de pessoas como você ou seus familiares e amigos, podem inspirar uma criação artística?
2. Na sua opinião, é preciso ser ator profissional para atuar em uma peça de teatro?
3. De que maneira a arte pode nos ajudar a interpretar nossas experiências de vida?

Você já pensou que sempre há uma narrativa por trás daquilo a que as pessoas assistem – seja um filme, uma telenovela, um seriado, uma peça teatral ou mesmo um vídeo na internet? As narrativas integram o que chamamos de **dramaturgia**, elemento da linguagem teatral que articula todas as partes que compõem uma criação cênica (textos, movimentos, gestos, espaço, figurinos, cenografia etc.).

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

Suas histórias de vida, o que você deseja e imagina dizem muito sobre quem você é hoje. Nesta atividade, você vai perceber que é possível transformar essas vivências, esses sonhos e essas aspirações em histórias que podem ser compartilhadas com outras pessoas.

4. Individualmente, complete a frase: "Se eu pudesse escolher, hoje eu seria...". Pense em algo que seja significativo para você, como um sonho ou um projeto de vida.

4. A proposta é intencionalmente aberta e busca incentivar os estudantes a pensarem sobre o futuro.

5. Forme dupla com um colega e escolham quem vai iniciar a rodada.

5. Se considerar oportuno, as duplas podem ser sorteadas para promover maior integração entre os estudantes.

6. Ao sinal do professor, um integrante da dupla terá cinco minutos para comentar livremente a frase que criou. Nessa ação, três regras devem ser seguidas:

a. Comece dizendo seu nome, sua idade e o município onde nasceu. Em seguida, apresente a frase que completou anteriormente e explique sua escolha ao colega.

b. Durante os cinco minutos, a pessoa que fala não deve interromper sua exposição.

c. Os integrantes das duplas devem manter contato visual durante todo o tempo.

7. Após os cinco minutos, marcados pelo professor, a pessoa que escutou terá dois minutos para escrever, em um material de anotações e em silêncio, a narrativa do colega de dupla.

8. Depois, invertam os papéis e repitam a dinâmica.

6. a. A padronização de um início comum encaminha a continuação dos depoimentos. Em geral, após a apresentação introdutória, os estudantes tendem a justificar seus sonhos com lembranças e características pessoais, como gostos, desgostos, facilidades e dificuldades. Depois, costumam narrar o percurso necessário para alcançar os sonhos em questão. Essa improvisação geralmente suscita o engajamento dos estudantes a ponto de eles esquecerem o limite temporal. Por isso, é importante estabelecer um sinal para alertá-los.

6. b. O comando de improvisar a narrativa, sem tempo para refletir, é uma provocação que incentiva os estudantes a entrarem em contato com seus desejos e suas emoções mais íntimos, e a expressarem-nos à própria maneira. A organização do discurso virá depois. O objetivo, neste momento, é atingir um *fluxo de consciência*, de acordo com a concepção da Teoria Literária, no contexto das vanguardas artísticas do início do século XX, isto é, enunciados que buscam representar a estrutura e a velocidade do pensamento de um personagem ou narrador.

6. c. O contato visual ininterrupto, que pode ser desafiador para os estudantes, amplia o caráter reflexivo da atividade. De certo modo, o estudante que fala incorpora o olhar do que escuta e assiste às próprias histórias em outra perspectiva.

7. Os dois minutos de silêncio também servem de pausa antes de recomeçar a atividade, invertendo-se os papéis.

8. Oriente os estudantes a guardarem os registros escritos, pois eles podem ser utilizados ainda neste capítulo, na seção **Expressão**.

Trabalho e juventudes. O boxe mobiliza a habilidade EM13LGG604 ao propor reflexões sobre o fazer artístico e suas relações com os contextos social, político e econômico historicamente construídos, além de abordar questões relacionadas ao mundo do trabalho. Há diversos profissionais que estudam histórias reais, sobretudo na área de Ciências Humanas, como historiadores, cientistas sociais e jornalistas. Para atuar no mercado audiovisual, em geral, é necessário fazer um curso de nível técnico ou superior nessa área. Quanto às linhas de financiamento, as mais comuns são os editais públicos e as leis de incentivo, que utilizam recursos de empresas privadas por meio de benefícios fiscais. Há também a possibilidade de buscar financiamento diretamente com entidades privadas. As pesquisas podem ser feitas em casa, utilizando a metodologia ativa de sala de aula invertida, e o resultado deve ser registrado por escrito. Em sala de aula, peça aos grupos que, um por vez, compartilhem as respostas com a turma. Avaliem juntos se as respostas dos grupos foram parecidas ou se houve diferenças.

Biblioteca cultural

No documentário *Jogo de cena*, dirigido pelo cineasta paulistano Eduardo Coutinho, mulheres que não são atrizes contam suas histórias diante das câmeras. Esses relatos também foram interpretados por atrizes profissionais, que encenaram as narrativas de modo a não deixar evidente quem é a autora real da história. Você pode pesquisar, em plataformas de compartilhamento de vídeos, tanto o *trailer* quanto trechos do documentário.

REPRODUÇÃO/MATIZAR FILMES

Capa do documentário *Jogo de cena*, de Eduardo Coutinho, lançado em 2007.

Biblioteca cultural. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

TRABALHO E JUVENTUDES

O cineasta Eduardo Coutinho produziu vários documentários que contam histórias de pessoas reais. Além disso, trabalhou por muitos anos como jornalista.

Para entender melhor a profissão de um documentarista, em duplas ou trios, façam uma pesquisa sobre as questões a seguir e registrem as respostas em um material de anotações.

- Que profissionais investigam histórias de pessoas reais?
- Como se especializar para atuar no mercado audiovisual?
- De que maneira se obtêm recursos financeiros para produzir um filme?

Sob orientação do professor, compartilhem o resultado da pesquisa com a turma.

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

Leitura 1. Nesta seção, os estudantes entrarão em contato com o espetáculo *São Paulo refúgio*, que aborda a situação dos refugiados, um tema que desafia a sociedade moderna. Por meio desse trabalho, além de reconhecer a contribuição de refugiados para o cenário artístico e cultural brasileiro, eles poderão identificar a circulação de discursos de interesse coletivo e produzir análise crítica, debate de ideias e interpretação de diferentes visões de mundo, interesses e relações de poder, valorizando os princípios democráticos e respeitando os direitos humanos. Dessa forma, mobilizam-se as habilidades EM13LGG101, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG602 e EM13LGG604.

Leitura 1

O Performatron é um grupo de pesquisa teatral criado em 2014 pelos atores Conrado Dess, Elise Garcia e Ériko Carvalho, que se caracteriza pelas produções em diálogo com espaços e populações marginalizadas. Em 2015 e 2016, o grupo encenou o espetáculo *São Paulo refúgio*.

O texto a seguir é um fragmento da dramaturgia desse espetáculo, escrita por Conrado Dess em colaboração com os artistas do grupo. O texto foi elaborado com base em histórias reais compartilhadas por refugiados da República Democrática do Congo, país que convive com múltiplos conflitos agravados pela presença de grupos armados e por violações de direitos humanos. No contexto da peça, a passagem transcrita integra uma carta escrita em Kinshasa, capital do país, em 12 de abril de 2015, por um narrador que não é nomeado a um destinatário que, compreende-se, é brasileiro. Leia.

> Fui embora da cidade, do estado, vou do país e do continente assim que puder. Quero começar outra vida, mas sei que não vai ser fácil. Ainda estou doente e temos poucos lugares para procurar ajuda por aqui, por isso decidi contar minha história. Essa luta só vai começar de verdade quando as pessoas souberem o que está acontecendo aqui e resolverem fazer alguma coisa para ajudar.
>
> Gostei muito do CD que você me mandou. Apesar dos meus problemas, ainda gosto muito de dançar. É a única coisa que me dá um pouco de paz nessa vida. Espero receber outra carta sua logo. Tem me feito muito bem conversar com alguém do meu futuro país. Vamos nos encontrar em breve e logo todas essas histórias serão passado. Como eu disse, o tempo transforma tudo. Fique com Deus.

DESS, Conrado. **São Paulo refúgio**. São Paulo: Giostri, 2017.

ODS 16 ODS 10

A proposta desta seção estabelece relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sugira aos estudantes que consultem as páginas iniciais deste livro para relembrar os ODS.

Tá ligado!

A concepção de "direitos humanos" está relacionada à Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Esses direitos estão previstos na Competência V dos critérios de avaliação da redação do Enem.

Tá ligado! Os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos são estudados no Capítulo 5 do volume de Redação.

TARCISIO DE PAULA/PERFORMATRON

Registro do espetáculo *São Paulo refúgio*, do grupo de teatro Performatron. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2016.

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

1. O refugiado é uma pessoa forçada a deixar seu local de origem em razão de conflitos armados ou perseguições por questões étnicas, religiosas, políticas ou por outros fatores e, muitas vezes, não pode – ou não deseja – retornar a esse lugar. Diferentemente, migrante ou imigrante é quem deixa seu local de origem voluntariamente, por razões diversas, como a busca por melhores condições de vida. Entre migrante e imigrante a distinção está no destino do deslocamento: enquanto o imigrante se muda para outro país, o migrante se desloca dentro de um território nacional.

Fala aí!

Na sua opinião, o que o Brasil precisa fazer para acolher adequadamente as pessoas que buscam refúgio no país?

Estratégia: Para argumentar com consistência e sem realizar críticas infundadas, é importante informar-se. Pesquise a legislação e as políticas públicas brasileiras voltadas aos refugiados e os resultados obtidos.

Papo aberto sobre a dramaturgia

1. **Com base em suas aprendizagens ou em uma pesquisa, responda: Qual é a diferença entre migrante, imigrante e refugiado?**

2. **Que razões você acredita que levam uma pessoa ou um grupo de pessoas a buscar refúgio em outro país?**

2. Resposta pessoal. Essa questão é um desdobramento da anterior e busca explicitar que os refugiados são pessoas que foram forçadas a deixar seu lugar de origem, pois o contexto em que viviam era perigoso por questões étnicas, religiosas, políticas ou de outra ordem. Nesses casos, fugir pode significar a preservação da própria vida.

Por dentro da dramaturgia

3. Na frase "Tem me feito muito bem conversar com alguém do meu futuro país", o narrador explicita que planeja se mudar para outro país, no caso, o Brasil.

3. **O remetente da carta parece estar se preparando para deixar seu país de origem. Em que parte do texto essa preparação se torna evidente?**

4. a. O narrador parece se referir à resolução dos problemas da República Democrática do Congo; portanto, à luta pela pacificação do país.

4. **No texto, o narrador afirma que a "luta só vai começar de verdade quando as pessoas souberem o que está acontecendo aqui e resolverem fazer alguma coisa para ajudar".**

4. b. O fragmento sugere que há algum tipo de cerceamento da liberdade de expressão dos moradores de Kinshasa. Na fala destacada, entende-se que a comunicação do narrador sobre suas condições de vida não pode ser realizada. Assim, a afirmação pode ser interpretada como um pedido de ajuda, uma vez que o narrador diz que a luta da qual faz parte só começará com a ajuda de outras pessoas.

a. A que *luta* o narrador se refere?

b. Que pedido está implícito na fala do narrador?

c. O que o apelo do narrador sugere sobre o potencial de transformação social das ações artísticas?

4. c. O apelo sugere que o conhecimento público, potencializado pela expressão artística, pode mobilizar outras pessoas e nações a trabalharem por melhores condições de vida na República Democrática do Congo.

5. **Em outra cena do espetáculo, o ator Tresor Muteba conta aos espectadores, em um enunciado inspirado em sua história e na história do refugiado Pitchou Luambo: "As pessoas me perguntam: a sua vida é melhor aqui ou lá?". Você imagina qual seria a resposta a essa pergunta? Por quê?**

5. Resposta pessoal. Possivelmente, haverá um dissenso nas respostas dos estudantes. Incentive-os, assim, a apresentarem argumentos que justifiquem seus pontos de vista.

6. **Que saberes e conhecimentos você acredita que histórias de migrantes e refugiados podem ensinar?**

6. Resposta pessoal. Ajude os estudantes a perceberem que as histórias de migrantes e refugiados podem apresentar saberes de outros povos e culturas, além de experiências de sobrevivência.

A peça *São Paulo refúgio* é o primeiro trabalho do grupo Performatron e contou com o incentivo de um programa que apoia financeiramente coletivos culturais do município de São Paulo. Ao longo do processo, os artistas dialogaram com refugiados da República Democrática do Congo e da Síria e com imigrantes do Haiti, que, na época, residiam na capital paulista. O grupo realizou entrevistas, rodas de conversas, oficinas teatrais e vivências variadas em espaços comumente frequentados pelos refugiados.

A dramaturgia e a encenação da peça baseiam-se no amplo material levantado no processo. Algumas escolhas estéticas, como parte do que iria ou não entrar no espetáculo, foram decididas em conjunto com os refugiados e imigrantes envolvidos na criação. Além disso, as apresentações em São Paulo, em 2015, contaram com as participações alternadas do imigrante Tresor Muteba e do refugiado Pitchou Luambo, ambos nascidos na República Democrática do Congo, e, no Rio de Janeiro, em 2016, com a participação do refugiado sírio Hadi Bakkour.

Tá ligado!

O tráfico de escravizados, entre os séculos XV e XIX, forçou milhões de pessoas a saírem de sua terra natal, na África. Na literatura, o romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, trata desse tema.

Tá ligado! O romance *Úrsula* é estudado no Capítulo 7 do volume 2 de Língua Portuguesa.

Fala aí! A atividade pode ser iniciada com uma pesquisa individual em casa sobre as políticas voltadas aos refugiados no Brasil, utilizando a metodologia ativa de sala de aula invertida. Em sala de aula, conduza um debate com toda a turma ou organize os estudantes em pequenos grupos, de quatro ou cinco integrantes. Nesse momento, espera-se poder trabalhar a capacidade de análise crítica e propositiva da realidade brasileira com os estudantes. É fundamental que as opiniões de todos sejam acolhidas; contudo, fique atento à expressão de pensamentos não alinhados aos direitos humanos e de atitudes não democráticas. Caso isso ocorra, direcione o diálogo para a importância do respeito à equidade de direitos e de condições de vida entre todos os seres humanos. Incentive os estudantes a refletir sobre como ocorre a acolhida de refugiados com políticas públicas, que podem envolver apoio para a pessoa se estabelecer no novo país, como acesso a moradia, educação, saúde e trabalho. Ao final, diga que, internacionalmente, o direito dos refugiados de buscarem proteção em um lugar seguro é previsto em convenções da ONU. O *site* do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados no Brasil (Acnur Brasil) é uma sugestão de fonte confiável para a pesquisa.

Investigue

Além da República Democrática do Congo, a Síria e o Haiti são países de onde se originam muitos refugiados e imigrantes. Em grupos, pesquisem os principais motivos desses fluxos e compartilhem os resultados da pesquisa com a turma.

Estratégia: Pesquise em mais de uma fonte e compare os resultados. Prefira textos divulgados em revistas científicas ou pesquisas acadêmicas, cujos autores sejam especialistas no tema.

Investigue. Oriente os grupos a produzir sínteses em tópicos com as principais causas dos fluxos migratórios e a incluir as referências bibliográficas pesquisadas. Espera-se que, entre outras causas, mencionem: instabilidade política, violação de direitos humanos e conflitos armados.

A atividade pode ser finalizada com o compartilhamento dos dados e a apresentação de conclusões acerca do problema. Nesse caso, esteja atento à coerência entre as afirmações dos estudantes e os dados usados para sustentá-las. Após cada fala, convide um estudante a comentar a pertinência da relação estabelecida pelo colega, contribuindo, assim, para reforçar a capacidade de escuta crítica.

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

Bate-papo de respeito

Tresor Muteba, que participou do espetáculo *São Paulo refúgio*, é um imigrante da República Democrática do Congo que viveu no Brasil. Leia a transcrição do trecho de um depoimento do ator sobre a peça:

MARIANA LANDI/PERFORMATRON

O ator Tresor Muteba. Município de São Paulo, estado de São Paulo. Fotografia de 2016.

SÃO Paulo Refúgio. **Portal Sesc SP**, 15 abr. 2016. Disponível em: https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/compartilhar/9902_SAO+PAULO+REFUGIO. Acesso em: 17 jun. 2024.

Nesse depoimento, Tresor Muteba comenta sobre como um refugiado se sente ao deixar seu país de origem e sobre como, de forma geral, essas pessoas costumam ser vistas nos lugares onde buscam se restabelecer.

Forme um grupo com três ou quatro colegas e discutam: Por que algumas pessoas entendem o estrangeiro como uma "ameaça"? O que significa dizer que "o estrangeiro é uma soma"?

Uma discussão é construída coletivamente, não é formada por falas soltas. Busque retomar as falas dos colegas, mostrando concordância ou discordância, e articulá-las ao seu ponto de vista. A apresentação de exemplos é outro bom recurso para construir argumentos. Procurem recordar de casos de violência contra refugiados e imigrantes noticiados recentemente.

Depois, em um material de anotações, escrevam um pequeno texto que sintetize o resultado da reflexão e os argumentos do grupo. Compartilhem o texto com a turma.

Bate-papo de respeito. Nessa atividade, os estudantes são convidados a discutir as relações que se estabelecem entre os refugiados e os locais onde buscam refúgio. Espera-se que seja uma oportunidade para desconstruir preconceitos contra estrangeiros, combatendo toda forma de violência. Peça que considerem os motivos que levam uma pessoa a buscar refúgio e que pensem no que os refugiados abandonam ao imigrar, exercitando a empatia. Incentive-os a pensarem também nas trocas culturais que o convívio com pessoas oriundas de contextos distintos pode promover e a imaginar formas de acolher pessoas refugiadas, pautando-se nos valores democráticos e no respeito aos direitos humanos. Por fim, chame a atenção dos estudantes para o importante papel da arte ao promover esse tipo de discussão por meio de uma peça de teatro.

Diálogo interdisciplinar com Geografia. A pesquisa e a reflexão sobre a situação de refugiados e imigrantes e o contexto que leva a esses deslocamentos, propostas no boxe **Investigue**, assim como a discussão orientada em **Bate-papo de respeito,** favorecem um trabalho integrado com Geografia. Compartilhe com o professor dessa disciplina a proposta de pesquisa e a fala de Tresor Muteba e sugira que ele apresente e discuta com os estudantes casos recentes que explicitem a ideia de que os refugiados, assim como os imigrantes, são vistos por muitas sociedades como "ameaças". Ele pode optar por tratar do contexto brasileiro ou ampliar para o contexto mundial; essa é uma boa oportunidade para estabelecer comparações entre o Brasil e outras nações.

OBJETO DIGITAL **Mapa clicável: Refugiados no Brasil**

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

SE EU QUISER APRENDER + O teatro-documentário

Se eu quiser aprender +. A seção mobiliza as habilidades EM13LGG101, EM13LGG601 e EM13LGG604 ao apresentar informações e contextualizações sobre o teatro-documentário, fornecendo subsídios para que os estudantes possam construir saberes sobre a linguagem teatral, compreendendo-a historicamente no tempo e no espaço.
Biblioteca do professor. Para ampliar o estudo sobre o teatro-documentário, sugere-se a leitura do livro indicado a seguir, em que o autor sistematiza algumas práticas e conceitos do teatro-documentário e apresenta Erwin Piscator como figura central no desenvolvimento desse campo de criação.
SOLER, Marcelo. **Teatro documentário**: a pedagogia da não ficção. São Paulo: Hucitec, 2010.

O **teatro-documentário** é um gênero teatral que usa documentos e fontes autênticos como base para a elaboração da dramaturgia de uma peça. Esses documentos – que podem ser cartas, fotografias, diários, depoimentos orais ou escritos, entre outros – são considerados o "registro do olhar" de alguém para determinado acontecimento; não são compreendidos como discursos imparciais ou inquestionáveis, mas como uma perspectiva pessoal sobre a experiência vivida.

Uma das principais reflexões levantadas pelo teatro-documentário – e pelos documentários em geral – diz respeito às fronteiras entre realidade e ficção. Afinal, um mesmo acontecimento, vivido e documentado por pessoas distintas, pode produzir narrativas diferentes, pois cada pessoa terá seu ponto de vista sobre a situação. Será que existe a versão "correta" de uma história ou uma única narrativa possível? Quem são as pessoas que têm o direito de contar suas histórias?

Embora o uso de documentos na construção de dramaturgias seja bastante comum mesmo em outros gêneros teatrais, o que se convencionou chamar de teatro-documentário são as encenações cujo principal objetivo é questionar e reinterpretar as realidades nas quais se inspira. Ao atribuir novos significados aos documentos em que se baseia, o teatro-documentário acrescenta sentidos inéditos às histórias encenadas. Por isso, esse gênero teatral afirma-se como uma ação artística que transforma acontecimentos pessoais ou eventos históricos em experiências que desenvolvem a reflexão crítica do público.

Registro do espetáculo *Amadores*, da Cia. Hiato. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2016.

LIGIA JARDIM/CIA. HIATO

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

Apesar da origem incerta, uma forma de teatro-documentário similar à que conhecemos hoje surgiu e se fortaleceu entre o final do século XIX e o início do século XX na Europa. Naquele momento, foi um recurso para criticar os conflitos políticos e sociais que assolavam a região, dando voz e espaço de participação política a grupos sociais periféricos. O dramaturgo alemão Erwin Piscator (1893-1966) é considerado o precursor desse gênero. Na peça *Apesar de tudo!* (1925), Piscator utilizou projeções de filmes e imagens de documentos e notícias da época para mostrar ao público cenas de guerra. Seu objetivo era não separar a criação artística do contexto social e político da época.

O teatro-documentário contemporâneo

Na produção contemporânea, é possível identificar exemplos de trabalhos que utilizam documentos e histórias reais das mais variadas formas e, nesse cenário, alguns elementos se destacam por sua recorrência.

Um desses elementos é a participação de atores amadores, ou seja, artistas não profissionais que participam dos processos criativos e levam as próprias histórias ao palco. Isso pode ser encontrado no espetáculo *Amadores*, da Cia. Hiato, que estreou em São Paulo em 2016. Com base em um anúncio de jornal que buscava artistas amadores para participar de uma peça, a companhia selecionou um grupo de pessoas que geralmente se viam excluídas do mundo das artes – por questões raciais, de gênero, de sexualidade ou por outros fatores – para contar suas próprias histórias.

Outro elemento recorrente no teatro-documentário é o desenvolvimento de peças autobiográficas ou autoficcionais – isto é, uma autobiografia ficcional, que transita entre o real e a ficção. Um exemplo é a peça *Mi vida después* (Minha vida depois), de Lola Arias, na qual os personagens, nascidos entre a década de 1970 e 1980, reconstroem a história dos pais. Eles se baseiam em documentos como fotos, vídeos, roupas, livros e áudios gravados em busca de compreender como era a vida dos pais e a vida na Argentina antes de nascerem, recorrendo tanto à memória quanto à imaginação.

LORENA FERNÁNDEZ/LOLA ARIAS COMPANY

Registro do espetáculo *Mi vida después* (Minha vida depois), de Lola Arias. Teatro Sarmiento de Buenos Aires, Argentina, 2009.

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

Esmiuçando o Enem. O boxe explora as habilidades EM13LGG302 e EM13LGG401 ao mobilizar a análise crítica do contexto e da circulação do discurso do teatro-documentário, além de sua compreensão como fenômeno histórico, social e cultural.

ESMIUÇANDO O ENEM

Individualmente, responda à questão a seguir, aplicada em uma prova do Enem.

(Enem)

> Vamos ao teatro para um encontro com a vida, mas, se não houver diferença entre a vida lá fora e a vida em cena, o teatro não terá sentido. Não há razão para fazê-lo. Se aceitarmos, porém, que a vida no teatro é mais visível, mais vívida do que lá fora, então veremos que é a mesma coisa e, ao mesmo tempo, um tanto diferente. Convém acrescentar algumas particularidades. A vida, no teatro, é mais compreensível e intensa porque é mais concentrada. A limitação do espaço e a compressão do tempo criam essa concentração.
>
> BROOK, Peter. **A porta aberta**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 8.

Segundo o diretor inglês Peter Brook, na passagem citada, a relação entre vida cotidiana e teatro pode ser resumida da maneira seguinte: Resposta: **c**

a. Para assistir a uma peça de teatro, é preciso estar concentrado.

b. Não existe diferença entre a vida cotidiana e o teatro, eles são iguais.

c. No teatro, uma vida inteira pode acontecer e ser compreendida em apenas duas horas sobre um palco de dez metros quadrados.

d. No teatro, as falas são mais longas do que na vida cotidiana, e o palco é mais bonito.

e. No teatro, tudo é visível, os atores falam mais alto e mais pausadamente do que falamos no cotidiano, o que torna a vida mais compreensível.

Forme dupla com um colega e respondam às seguintes questões.

1. **O autor do texto-base faz uma afirmação objetiva sobre a relação entre a vida cotidiana e o teatro. Que afirmação é essa? Com base nela, é possível responder ao que pede o enunciado ou descartar alternativas incorretas?**

2. **Uma estratégia que pode ser adotada para a resolução da questão é elaborar perguntas com base nas afirmações apresentadas nas alternativas e, depois, buscar respostas para essas perguntas no texto-base. Isso possibilita verificar se as afirmações se sustentam.**

   a. Formulem ao menos uma pergunta para cada alternativa.

   b. Em seguida, releiam o texto-base e busquem responder às perguntas que fizeram. Que alternativas podem ser descartadas?

Tá ligado!

As etapas de **Esmiuçando o Enem** contribuem para que a questão seja realizada com sucesso.

Tá ligado! Essa mesma estratégia pode ser observada no Capítulo 1 do volume de Redação, em que a análise detalhada da proposta de redação do Enem contribui para que ela seja desenvolvida satisfatoriamente.

1. Segundo o texto de Peter Brook: "A vida, no teatro, é mais compreensível e intensa porque é mais concentrada". Essa afirmação se relaciona à alternativa **c** e possibilita descartar a alternativa **a**. Espera-se que os estudantes reconheçam que a palavra "concentrada" possui um sentido de densidade ao se referir à encenação da vida circunscrita ao tempo e ao espaço do teatro, e não ao estado de concentração mental, isto é, à atenção do público.

2. a. Resposta pessoal. Caso os estudantes demonstrem dificuldades nessa elaboração, auxilie-os com exemplos: "É preciso estar concentrado para assistir a uma peça teatral?"; "Existe diferença entre a vida cotidiana e o teatro?"; "No teatro, as falas são mais longas que no cotidiano, e o palco é mais bonito?"; entre outras possibilidades.

2. b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes possam reconhecer, por exemplo, que o texto apresenta distinções entre arte e vida e que não faz afirmações relacionadas à duração ou à entonação das falas nem à beleza do palco.

Biblioteca cultural

Peter Brook (1925-2022) foi um diretor de teatro e cinema e teórico britânico, cujas ideias sobre a prática teatral são frequentemente estudadas em escolas e cursos de teatro. Em 1966, Brook encenou o espetáculo *US*, com a Royal Shakespeare Company, na Inglaterra. A peça se relaciona ao gênero teatro-documentário e aborda a Guerra do Vietnã, que acontecia na época.

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

E se a gente. A seção incentiva os estudantes a pesquisarem obras de teatro-documentário, estabelecendo relações entre elas e seus contextos de criação. Além disso, também contribui para a compreensão dos processos de produção e circulação de produções artísticas para selecionar informações e produzir o dossiê. A integração de diversas linguagens artísticas e contextos de forma crítica diante dos diferentes integra a proposta de produção da atividade. Diante disso, mobilizam-se as habilidades EM13LGG101, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG302 e EM13LGG601. Se os estudantes explorarem o formato digital na produção, mobilizam também as habilidades EM13LGG701 e EM13LGG703.

E SE A GENTE... Produzisse um dossiê?

Você analisou alguns exemplos contemporâneos de teatro-documentário e conheceu um pouco da história desse gênero que tem se tornado cada vez mais recorrente na produção teatral brasileira. Nesta atividade, a turma vai organizar coletivamente um **dossiê** sobre o teatro-documentário. Para isso, em duplas ou trios, vocês vão selecionar três peças de teatro-documentário para pesquisar. A ideia é que o dossiê possa, no futuro, ajudar outros estudantes a conhecerem mais sobre essas produções.

Dossiê: conjunto de documentos relacionados a um processo, a uma pessoa ou a um assunto.

Momento de planejar

1. Façam uma pré-pesquisa para escolher as três peças de teatro-documentário sobre as quais desejam aprofundar a pesquisa. Compartilhem suas escolhas com a turma.

2. Combinem com os colegas e o professor a forma de apresentar a pesquisa do grupo. Vocês podem organizar os documentos em um fichário ou em uma pasta digital, por exemplo.

Momento de pesquisar

3. Façam uma pesquisa para saber mais sobre as três peças escolhidas. Procurem informações como nome da peça, ano de estreia, ficha técnica com o nome dos profissionais envolvidos (atores, diretores, dramaturgos, cenógrafos, figurinistas etc.), sinopse, contexto em que foi escrita etc.

4. Para a pesquisa, consultem fontes confiáveis, como o *site* das companhias, matérias de jornal sobre as peças, guias culturais, entre outras possibilidades.

5. Façam cópias, físicas ou digitais, dos documentos que localizaram.

6. Elaborem uma página com uma síntese da pesquisa, apresentando as principais informações sobre a peça.

7. Anexem a essa página as cópias dos documentos que considerarem relevantes, como resenhas sobre a peça ou fotografias de registro das encenações.

Momento de compartilhar

8. Compartilhem a pesquisa feita pelo grupo com toda a turma. Assistam atentamente às apresentações das pesquisas dos colegas.

9. Reúnam todas as pesquisas da turma em uma única pasta ou em um fichário, formando o dossiê de peças de teatro-documentário.

Fala aí!

Na sua opinião, a adolescência é uma boa fonte de inspiração para a criação artística? Que temas sobre a adolescência você proporia para encenar? Por quê?

Estratégia: Cite exemplos para justificar sua resposta. Nesse caso, você pode considerar suas experiências de vida e peças de teatro, filmes, séries ou outras produções artísticas que conheça e que tenham como tema a adolescência.

1. O primeiro passo tem por objetivo mapear as peças que os estudantes gostariam de pesquisar. Auxilie-os nessa escolha, oferecendo sugestões de peças, se precisar. Verifique também se há mais de um grupo interessado no mesmo espetáculo, para evitar repetição.

2. A escolha do formato de apresentação vai depender dos recursos disponíveis. Estabeleça um formato comum para todos os grupos, pois a ideia é que ao final essas pesquisas sejam agrupadas em um único dossiê.

4. Os estudantes podem fazer a pesquisa na internet ou consultar materiais impressos.

7. Oriente a turma na preparação do dossiê. Caso os estudantes tenham organizado a pesquisa de forma digital, os documentos coletados podem ser salvos em uma pasta coletiva da turma. No caso de material impresso, um fichário pode ser utilizado. Os estudantes também podem discutir a forma de organização das pesquisas na pasta, por exemplo, por ordem alfabética, considerando o nome da peça, ou fazer agrupamentos por ano de lançamento, diretor ou companhia, entre outras possibilidades.

É lógico!

A etapa 6 envolve o processo de abstração. É preciso filtrar, entre todas as informações disponíveis sobre a peça, aquelas que são relevantes para constituir um dossiê para os estudantes.

Fala aí! Organize os estudantes em grupos de até cinco integrantes e deixe que expressem suas opiniões livremente, argumentando com base em elementos dos textos lidos e das atividades. Determine um tempo para o debate em grupos e, depois, oriente-os a elegerem um representante do grupo para compartilhar uma síntese da conversa com a turma. O objetivo é propor uma reflexão com base nas aprendizagens desenvolvidas até o momento no capítulo, antes da abordagem da peça *Fale sobre mim*, que conta com a participação de adolescentes na autoria e no palco. As discussões propiciam o desenvolvimento da habilidade EM13LGG302.

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

Leitura 2. Nesta seção, os estudantes serão apresentados a uma peça de teatro-documentário realizada por uma professora e um grupo de estudantes de uma escola pública do município do Rio de Janeiro. A peça expõe questões ligadas à adolescência e aos contextos sociais, econômicos e culturais em que esses jovens vivem. Os estudantes serão mobilizados a analisar criticamente as visões de mundo e ideologias presentes na peça, discutindo o protagonismo juvenil e o papel da arte como expressão cultural. Ao final, espera-se que desenvolvam habilidades de análise crítica, compreensão das linguagens e valorização das práticas artísticas em diferentes contextos, mobilizando assim as habilidades EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604.

DAVI PALMEIRA/ACERVO DA ARTISTA

Cartaz de divulgação do espetáculo *Fale sobre mim* (2018-2019), de Luiza Rangel. Arte de Davi Palmeira, 2019.

Leitura 2

Você vai estudar agora a peça *Fale sobre mim*, desenvolvida pela professora, atriz e diretora teatral Luiza Rangel, com os estudantes Analya Britney, Brenda Laura Coelho, Caio Nunes, Lucas Reis, Maria Paula dos Santos e Wilson Ruan, em uma escola municipal do Conjunto Urucânia, na zona oeste do município do Rio de Janeiro, entre os anos de 2018 e 2019. Os fragmentos a seguir foram extraídos da dramaturgia desse espetáculo e trazem relatos dos estudantes que participaram dessa produção sobre suas experiências de vida e de ser adolescente, contribuindo para a construção da dramaturgia.

Texto 1

Eu sou Wilson Ruan, meu nome é uma homenagem ao meu avô paterno. Tenho 14 anos. Quando eu era pequeno, eu tinha umas ideias muito diferentes, gostava de mexer com tinta. Na verdade, eu gostava de misturar tintas. Eu sempre achei que se eu misturasse todas as cores do mundo, iria descobrir uma cor nova. Lá em casa todo mundo tem umas ideias estranhas assim. Toda vez que tem festa na minha família, dá a maior confusão. Eles adoram apontar o defeito dos outros como se não tivessem nenhum. Mas eu lembro de um dia que eu achei especial: nós fomos à praia juntos e ninguém brigou! Esse dia foi bom e ao mesmo tempo estranho. Se não tem briga, parece que não é minha família.

[...]

Nossa, minha voz fica mudando toda hora. Às vezes a voz sai grave, às vezes a voz sai aguda. E o cheiro debaixo do braço? [...] (ri) Mano, puberdade não dá. Os pelos crescem do nada! (ri mais).

Wilson Ruan, 14 anos.

CORDEIRO, Luiza Rangel. **Fale sobre mim**: teatro e autoficção na escola pública. Dissertação (Mestrado em Ensino de Artes Cênicas) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020. p. 107-108.

Texto 2

Essa fase é estranha, eu não me sinto nem adolescente nem criança, muito menos adulta. Às vezes dá vontade de chorar do nada, às vezes dá vontade de gritar de alegria. De uma coisa eu sei: eu não sou nada do que ninguém fala, eu sou eu.

Brenda Laura Coelho, 13 anos.

CORDEIRO, Luiza Rangel. **Fale sobre mim**: teatro e autoficção na escola pública. Dissertação (Mestrado em Ensino de Artes Cênicas) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020. p. 110.

Tá ligado!

No Capítulo 4 do volume de Redação, apresentam-se os perfis desses estudantes, em que se destacam vivências, sentimentos e opiniões.

A instalação *Nosso labirinto e seus ecos*, que esteve em cartaz na capital de São Paulo em 2020, também foi produzida por estudantes adolescentes.

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

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

DAVI PALMEIRA /ACERVO DO FOTÓGRAFO

Registro do processo de criação do espetáculo *Fale sobre mim* (2018-2019), de Luiza Rangel. Município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, 2019.

Biblioteca do professor. Para saber mais sobre a pesquisa e o desenvolvimento da peça *Fale sobre mim*, leia o artigo indicado a seguir, produzido pela autora a respeito do espetáculo.
CORDEIRO, Luiza Rangel. *Fale sobre mim*: estudantes e professora na experiência de falar de si. **Questão de crítica:** Revista eletrônica de críticas e estudos teatrais, v. XII, n. 70, 4 abr. 2020.
A importância dos relatos na construção da memória de uma sociedade é analisada no seguinte livro:
BOSI, Éclea. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

O espetáculo *Fale sobre mim* surgiu de um curso de teatro oferecido pela professora Luiza Rangel nos contraturnos da escola. Nesses encontros, com base em perguntas pessoais, os estudantes desenvolveram depoimentos cênicos em que refletem artisticamente sobre suas trajetórias. Ao longo do processo, buscaram também entender em que medida as histórias pessoais poderiam ser compreendidas como questões de um coletivo, considerando o contexto em que estavam inseridos.

Inicialmente pensado como uma pequena cena a ser apresentada no FESTA 2018 (Festival de Teatro de Alunos da Rede), promovido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o espetáculo foi ganhando novos contornos e chegou a ser apresentado na Unirio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) em dezembro de 2019. Nesse formato, foi dividido em duas partes: na primeira, a professora apresentou o processo de criação da peça, em forma de palestra, ilustrada com documentos dos estudantes, como cartas, desenhos, mensagens, fotografias, vídeos etc.; na segunda, os estudantes assumiram o palco e encenaram suas histórias.

Papo aberto sobre a peça

Papo aberto sobre a peça. Nesta etapa, conduza um debate aberto. Em geral, as perguntas apresentadas buscam estimular a sensibilidade dos estudantes.

1. **No "Texto 1", Wilson Ruan afirma que o nome dele é uma homenagem ao avô paterno. Você sabe qual é a história do seu nome?**

2. **No mesmo fragmento, Wilson afirma que, em sua casa, "todo mundo tem umas ideias estranhas".**
   a. A que se deve a estranheza dele em relação às próprias ideias?
   b. Você também acha que tem "ideias estranhas"? Quais são essas ideias?

3. **No "Texto 2", Brenda Laura Coelho diz que não se sente "nem adolescente nem criança, muito menos adulta". Como você se sente neste momento da sua vida?**

4. **Em seu relato, Brenda também afirma: "De uma coisa eu sei: eu não sou nada do que ninguém fala, eu sou eu". Como você lida com o que dizem sobre você? Na sua opinião, quando os adultos falam sobre adolescência, eles têm uma noção precisa do que seja essa fase da vida ou já se esqueceram do que ela representa?**

1. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a compartilharem as histórias que conhecem sobre o próprio nome.

2. a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem o fato de que Wilson parece apontar como estranho o caráter intensamente sonhador de suas pretensões quando criança.

2. b. Resposta pessoal. Em geral, as pessoas, sobretudo quando crianças, têm sonhos e desejos particulares, que, revelados a outras pessoas, tendem a soar inusitados.

3. Resposta pessoal. O intuito dessa questão é discutir justamente o momento de transição entre a infância e a vida adulta, que é a adolescência. Possivelmente, os estudantes apontarão essa característica transitória, especialmente pelo que leram neste e no segundo fragmento do "Texto 1", em que Wilson comenta a dificuldade de lidar com as mudanças físicas desencadeadas pela puberdade.

4. Resposta pessoal. Em geral, a identificação com um texto, ainda mais com uma produção textual que busca descrever o leitor, é parcial. A razão para essa divergência, em menor ou maior grau, é a singularidade de cada pessoa.

Por dentro da peça. Solicite aos estudantes que, primeiramente, respondam às perguntas individualmente, em um material de anotações. Em seguida, abra um debate com a turma.

Por dentro da peça

DAVI PALMEIRA /ACERVO DO FOTÓGRAFO

Registro de apresentação do espetáculo *Fale sobre mim* (2018-2019), de Luiza Rangel. Município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, 2019.

7. b. Resposta pessoal. Nesta questão, os estudantes são levados a analisar a construção do sentido com base na articulação de linguagens, realizando, assim, uma leitura multimodal. É interessante que relacionem a simplicidade dos cartazes ao material usado na escola e que comentem que a distribuição dos cartazes com as palavras que formam a frase entre os atores reforça a ideia de coletivo e o sentimento de afeto, expresso também pela figura do coração.

Investigue. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Investigue

Você conhece filmes ou documentários que abordam a adolescência? Faça uma pesquisa para identificar produções desse gênero e escolha uma para ver.

Estratégia: Use palavras-chave na pesquisa, como *documentário* e *adolescentes*. Se possível, assista a *trailers* para escolher a produção a que deseja assistir. Para certificar-se da adequação, atente à classificação indicativa.

5. **Apesar de íntimos e pessoais, você acredita que os depoimentos de Wilson e Brenda refletem experiências coletivas, isto é, também vividas por outras pessoas ou grupos? Por quê?** **5.** Resposta pessoal. Por descreverem sentimentos e aspirações comuns na infância e na adolescência, os depoimentos podem representar um coletivo formado pelas pessoas que se identificam com as experiências narradas.
6. **Qual é a importância dos detalhes na composição dos depoimentos?** **6.** Espera-se que os estudantes percebam que os detalhes são os grandes responsáveis pela identificação do leitor/espectador com as narrativas, ao torná-las vívidas e verossímeis.
7. **Na elaboração de seus relatos cênicos, os estudantes-atores, assim como a professora, utilizaram uma série de documentos, como fotografias, *prints* de mensagens e arquivos diversos.** **7. a.** Resposta pessoal. Essa questão é uma forma de provocar os estudantes a pensarem sobre a importância dos documentos na construção da peça e sobre a potencial intensificação do efeito real de uma cena.
   a. Você acredita que a leitura que fez dos relatos poderia ser ampliada com a visualização desse material?
   b. Analise atentamente o registro do espetáculo apresentado. Que sentido o material usado em cena constrói? Considere a escolha do material, sua composição e a forma como é usado.
8. **É possível afirmar que os relatos de Wilson e Brenda *documentam* suas adolescências? Se for preciso, retome as discussões feitas anteriormente no capítulo.** **8.** Espera-se que os estudantes afirmem que os relatos de Wilson e Brenda registram o olhar deles sobre o que é ser adolescente. Assim, na forma de textos escritos, operam como documentos.
9. **As histórias narradas no teatro por Wilson e Brenda têm o poder de tornar a adolescência mais compreensível para você? Por quê?** **9.** Resposta pessoal. É importante que os estudantes percebam que as histórias de Wilson e Brenda materializam questões ligadas à adolescência de modo a facilitar sua análise.
10. **A variedade linguística usada por um personagem é um recurso importante para construir sua caracterização.** **10. a.** Embora seja um relato pessoal, a fala de Wilson não é marcada por termos ou construções que costumam caracterizar a linguagem adolescente usada em contextos informais. Não há gírias, há monitoramento da concordância verbal e nominal, emprega-se "nós" em lugar de "a gente", entre outros exemplos.
   a. Não há, na fala de Wilson Ruan, pistas linguísticas de que é um adolescente apresentando um relato pessoal. Justifique essa afirmação.
   b. O uso da linguagem com marcas explícitas da variedade usada pelos adolescentes poderia levar a uma representação estereotipada. Por que é interessante evitá-la?

10. b. A linguagem com muitas marcas da variedade usada por adolescentes poderia sugerir que o personagem era um tipo, ou seja, uma figura que representa um grupo. Essa representação não seria coerente com a proposta de pôr em evidência as particularidades dos personagens.

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

EXPRESSÃO Nós, em mosaico

Agora chegou o momento de falar de sua experiência como adolescente. Você pensa nisso? Costuma conversar com os colegas sobre seus sonhos, seus medos, suas frustrações, seus amores e seus projetos de vida? Nesta atividade, que integra o teatro e o audiovisual, você vai desenvolver uma narrativa curta baseada em sua própria vida e registrá-la em vídeo.

Etapa 1 – Rememorando

1. **Inspire-se nos depoimentos de Wilson e Brenda e escolha uma história pessoal que sintetize sua experiência como adolescente. Não se preocupe em lembrar todos os detalhes da história, e sim em reconstituir os pontos mais relevantes.**

2. **Selecione documentos que se relacionem com sua história. Podem ser objetos, fotografias, vídeos, áudios, textos de diários, cartas, mensagens, entre outras possibilidades. Você também pode retomar o texto elaborado na seção Aguçando os sentidos, sobre seus sonhos.**

3. **Analise os documentos que coletou e, então, resuma sua história em uma única frase, escrevendo-a em um material de anotações.**

Etapa 2 – Mão na massa

4. **Individualmente, com base nos documentos que coletou e na frase que elaborou, escreva uma narrativa curta e em primeira pessoa. Você pode estruturar a narrativa de acordo com as partes descritas a seguir.**

   - **Apresentação:** é o momento em que o narrador se apresenta ao público, introduzindo sua história.
   - **Desenvolvimento:** o narrador continua a contar sua história de maneira mais aprofundada.
   - **Clímax:** constitui o ápice de tensão, emoção e intensidade da narrativa. Em geral, é um momento de mudança ou reviravolta, o ponto alto da história.
   - **Conclusão:** é um momento de desfecho e de estabilidade, no que se refere a tensão, emoção e intensidade da história.

5. **Faça uma leitura dramática da cena que escreveu e reflita sobre a forma como vai se expressar com a voz e o corpo. Aproveite para revisar o texto, fazendo os ajustes que julgar necessários. Estude bem o texto, mas não se preocupe em decorá-lo. Pequenos improvisos são bem-vindos na apresentação.**

   5. Oriente os estudantes a realizarem uma leitura dramática atenta às nuances e ao percurso emocional do texto. Incentive-os a considerar os gestos, as expressões faciais e as variações na entonação da voz.

6. **Calcule o tempo de duração da cena. O ideal é que dure, no máximo, cinco minutos.**

7. **Quando estiver seguro, prepare-se para a gravação da versão final da cena.**

Dica de professor

Depois de pensar na história, procure distanciar-se dela, como se não fosse sua, para estruturá-la melhor.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Expressão. Nesta seção, os estudantes escrevem, encenam e gravam uma história pessoal, criando vídeos para compartilhar com a turma. O processo, que possibilita aos estudantes conhecerem melhor a si mesmos enquanto adolescentes, envolve a produção individual e colaborativa, explorando linguagens artísticas e digitais de forma ética, criativa e responsável. Além disso, os estudantes analisam criticamente suas visões de mundo, relacionam suas experiências às dimensões sociais e culturais e apreciam esteticamente as diferentes manifestações artísticas presentes nas produções. São desenvolvidas as habilidades EM13LGG104, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG402, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701 e EM13LGG703. Caso os recursos e as ferramentas necessárias para a gravação, edição e apresentação dos vídeos não estejam disponíveis, é possível adaptar a atividade. Para isso, proponha aos estudantes que façam apresentações ao vivo das narrativas. Nesse caso, peça a eles que elaborem o cenário e também a trilha sonora da apresentação.

1. Estimule os estudantes a escolherem eventos significativos para o desenvolvimento das histórias. Comente que, desse modo, o exercício será mais enriquecedor e, também, mais prazeroso. Se necessário, dê exemplos, como a superação de um problema, um temor, uma perda significativa, uma grande conquista, um trauma de infância, o nascimento de um irmão etc.
2. Relembre com os estudantes a importância dos documentos na concepção de dramaturgias de teatro-documentário e incentive-os a buscarem registros diversos que se relacionem com a história que desejam contar. Esses documentos podem compor a cena que vão desenvolver.
3. Reforce para os estudantes que uma síntese precisa vai ajudá-los nas etapas seguintes.

Etapa 2. Explique aos estudantes que não precisam se ater à estrutura da narrativa tal como proposta, mas que se guiem por ela. Neste momento, o foco está mais no exercício da empatia e da alteridade e no engajamento dos estudantes com a proposta. Ressalte que atuar como narrador de si mesmo pode, a princípio, parecer simples; no entanto, surge a dificuldade de estabelecer a distância necessária à manutenção da tensão narrativa. Assim, a estrutura é utilizada, novamente, como um guia para a escrita do depoimento. Sobre a estrutura narrativa, ressalte aos estudantes que o desenvolvimento é o momento em que devem surgir os obstáculos e as ações ou estratégias necessárias para a superação deles.

LEMBRA?

Leitura dramática é um tipo específico de leitura em que os atores se concentram nas formas de se expressar em um texto, exercitando o ritmo, a entonação e a cadência da fala. O volume da voz, a velocidade em que as palavras são ditas e os silêncios são elementos importantes da composição.

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

10. Diga aos estudantes que, se eles não se envolverem com as próprias histórias, é pouco provável que o público o faça. Nesse momento, o objetivo não é desenvolver técnicas de atuação: o foco é o engajamento dos estudantes. O improviso, quando e se surgir, pode contribuir para esse engajamento, além de potencializar a organicidade da interpretação.

13. Verifique se os estudantes se recordam dos vocabulários específicos das artes cênicas: cenário (elementos físicos que compõem o ambiente onde a ação acontece) e objetos cênicos (objetos que compõem o cenário e que têm alguma função na cena). Se necessário, lembre-os de que são elementos da linguagem teatral. Explique a eles que o propósito de preparar o cenário é ambientar o tempo e o espaço da narrativa e aproximar o público da história que está sendo contada. Relembre-os de que os objetos potencializam o efeito de real em uma narrativa.

14. Faça uma sondagem do repertório dos estudantes quanto aos tipos de enquadramento e, se precisar, dê exemplos: plano americano (do joelho para cima); primeiro plano (em geral, do peito para cima); primeiríssimo plano (em geral, dos ombros para cima). Comente que, quanto mais próxima a visão da câmera, maior tende a ser a intimidade do registro.

Etapa 3 – Ensaiando

Etapa 3. Leia as instruções desta etapa e da seguinte em uma única sequência, com toda a turma.

8. Forme dupla com um colega. O objetivo é que vocês se ajudem na produção dos vídeos: enquanto um se apresenta, o outro filma; depois, os papéis se invertem. Juntos, vocês vão ensaiar, montar o cenário e editar os vídeos gravados.
   8. Neste caso, sugerimos que deixe os estudantes livres para escolherem seus pares. A proximidade entre eles pode ajudar na realização da atividade.
9. Façam uma leitura dramática, um para o outro, das histórias que escreveram.
   9. Oriente os estudantes a realizarem uma leitura dramática atenta às nuances e ao percurso emocional do texto.
10. Ao apresentar seu texto ao colega, fique atento à atuação, que deve contemplar as expressões faciais, os gestos e a entonação da voz. Busque reconstituir a experiência que teve ao viver a história: O que sentiu e o que pensou naquele momento?
11. Ao ouvir a narrativa do colega, atue como um diretor e ajude-o a encontrar as ênfases, as pausas e os olhares mais interessantes para a encenação. Lembre-se também de que podemos ficar tímidos diante de uma câmera, por isso procure deixar o colega confortável para interpretar a si mesmo. Você pode fazer perguntas que o incentivem a detalhar a narrativa contada.
    11. Neste exercício, a ideia é que os diretores ajudem os atores a serem eles mesmos, e não um personagem.

Etapa 4 – Gravando

12. Escolham um lugar para a filmagem, de preferência um espaço que dialogue com sua história e a do colega.
13. Ao organizarem o espaço, pensem se os documentos que coletaram na "Etapa 1" podem ser utilizados para compor o cenário ou como objetos cênicos. Esses documentos podem contribuir para ilustrar ao público as narrativas.
14. Para as gravações, será preciso utilizar uma câmera de vídeo, que pode ser a do celular. Decidam como fazer a filmagem: o narrador estará parado ou em movimento? Que enquadramentos pretendem fazer?
15. Gravem as cenas e registrem também, por foto ou vídeo, os documentos utilizados no processo de criação. Salvem os vídeos no celular ou em um computador.

Etapa 5 – Montando

Etapa 5. Avalie a disponibilidade de equipamentos na escola para a realização dessa etapa. Há aplicativos e programas gratuitos que podem ser utilizados pelos estudantes. Possivelmente eles estão acostumados a utilizar esse tipo de recurso, mas, se for preciso, ajude-os a reconhecer as funções básicas das ferramentas de edição.

16. Encerrada a gravação, será preciso editar, de maneira simples, o vídeo produzido na etapa anterior. Para isso, utilizem programas de edição de vídeo disponíveis em computadores ou outros dispositivos eletrônicos.
17. Na montagem, é possível integrar à filmagem da cena as imagens dos documentos trazidos pelo narrador. Além disso, vocês podem escolher e acrescentar uma trilha sonora que ajude a estabelecer um ritmo para a narrativa.

Dica de professor

Para a filmagem, escolham um espaço bem iluminado, de preferência por luz natural. Fiquem atentos às interferências dos sons ao redor do local onde vão gravar.

LEMBRA?

Enquadramento é um elemento da linguagem audiovisual definido como o campo de visão da câmera, que é determinado pela distância entre a câmera e os objetos que são filmados e pelo ângulo de posição da câmera em relação a esses objetos.

Biblioteca cultural

Se possível, assista ao documentário *Últimas conversas* (2015), de Eduardo Coutinho, em que ele entrevista estudantes do Ensino Médio de escolas públicas, perguntando sobre as histórias e os projetos deles para o futuro.

Capa do documentário *Últimas conversas*, dirigido por Eduardo Coutinho, lançado em 2015.

REPRODUÇÃO/ EDUARDO COUTINHO

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

Etapa 6. Coordene a turma na organização do festival na escola: será preciso escolher uma data e um horário para o festival, reservar um espaço para a exibição dos vídeos, preparar equipamentos de projeção, elaborar convites para a divulgação do evento etc. Os estudantes podem ser organizados em grupos, e cada grupo fica responsável por uma parte da preparação.

Etapa 6 – Compartilhando

18. Ao final da atividade, organizem um pequeno festival na escola para compartilhar os vídeos produzidos por vocês com as outras turmas e a comunidade escolar.

19. Se possível, fotografem e façam filmagens do festival para apreciarem depois.

Etapa 7 – Refletindo sobre a experiência

20. Retornem às duplas de trabalho. Com o professor, selecionem outra dupla e assistam aos trabalhos que seus integrantes produziram.

20. Se houver a possibilidade, organize mais de um rodízio, de modo que todas as duplas avaliem e sejam avaliadas.

21. Avaliem o trabalho dos colegas de acordo com os critérios listados a seguir.

a. Como a narrativa foi organizada? Ela segue a estrutura proposta?

b. A interpretação é condizente com a narrativa, ou seja, a expressão do intérprete potencializa a história contada?

c. O enquadramento escolhido valoriza a cena?

d. O cenário e os documentos selecionados contribuem para o entendimento da narrativa?

21. Os critérios buscam aguçar o olhar dos estudantes para os elementos trabalhados na atividade. Lembre-os de que essa devolutiva deve ser feita de forma respeitosa e produtiva, com o objetivo de ajudar o grupo avaliado.

22. Por escrito, anotem suas percepções e entreguem o registro à dupla avaliada.

Etapa 8 – Refletindo mais sobre a experiência

23. Respostas pessoais.

23. Reúnam-se em pequenos grupos e conversem sobre as seguintes questões.

a. Ao compartilhar uma história pessoal em vídeo, você acredita ter apresentado uma imagem autêntica de si mesmo?

b. De que modo o ato de compartilhar vídeos pessoais em redes sociais pode influenciar a maneira como os outros nos veem? E a maneira como percebemos a nós mesmos?

c. Como você diferencia o compartilhamento de um vídeo pessoal como expressão artística de um ato que pode ser considerado banal?

d. Em que momento a exposição de um conteúdo pessoal pode deixar de ser uma expressão autêntica e passar a atender mais a interesses de consumo?

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

Retome sua trajetória de aprendizagem com o capítulo e responda individualmente às questões a seguir.

1. É provável que os estudantes manifestem um misto de satisfação, desconforto e orgulho. Satisfação por terem descoberto coisas novas a respeito da própria história; desconforto por se verem filmados; e orgulho por terem atravessado a experiência.

1. **Como foi a experiência de interpretar a si mesmo? E como foi assistir ao resultado?**
2. **Os depoimentos dos colegas têm alguma relação com o seu? Em caso afirmativo, qual?**
3. **Participar de uma prática documental coletiva ajudou você a se entender melhor e a entender os colegas?**
4. **Você acha que seus saberes relacionados à linguagem teatral foram ampliados e aprofundados ao longo do estudo deste capítulo? De que modo?**

4. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a refletirem sobre a ampliação de suas aprendizagens relacionadas aos elementos do teatro, como: habilidades de entonação e projeção de voz, precisão de execução de gestos, utilização do espaço, construção de narrativa etc. Incentive-os a reconhecer os avanços de seu conhecimento na linguagem teatral e a perceber que a amplitude da aquisição de saberes está intimamente relacionada a atitudes de interesse, escuta e consciência da importância da participação ativa em seu próprio processo de construção de saberes.

Recado final

Neste capítulo, você conheceu algumas das relações entre experiência pessoal e criação artística com base no estudo do teatro-documentário. Identificou como a representação documental de determinada realidade pode potencializar sua compreensão. Especificamente, viu como a recriação artística da adolescência pode ajudar a entendê-la e, portanto, atravessá-la com mais tranquilidade e vivenciá-la em sua plenitude. Se tiver oportunidade, participe de um processo desse tipo, como criador ou espectador.

E se a gente se autoavaliasse? A seção tem o objetivo de promover um momento para o estudante refletir sobre as aprendizagens que desenvolveu ao longo do percurso. Avalie se os estudantes demonstram dúvidas e aproveite para retomar tópicos específicos do capítulo, se necessário.

2. Provavelmente, os depoimentos apresentarão regularidades de forma e de conteúdo.

3. Espera-se que os estudantes digam que sim. Sendo assim, é importante explicitar que esse documentário, por ser coletivo, provavelmente revela aspectos mais amplos, e de fato sociais, das comunidades nas quais os estudantes estão inseridos.

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

Capítulo 3

EXPERIENCIANDO A DANÇA-TEATRO

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Ao longo de sua trajetória escolar, você deve ter conhecido diferentes formas de dança, refletindo sobre seus contextos; deve ter reconhecido e ampliado as possibilidades de movimento do seu corpo, expandindo suas formas de interagir consigo, com o espaço e com o tempo; e participado de processos de investigação artística individuais e coletivos, diversificando suas possibilidades de criação e expressão por meio do movimento dançado. Durante o Ensino Médio, você aprofundará os saberes já adquiridos e estabelecerá relações entre as referências apresentadas e sua própria pesquisa em dança, participando ativamente de seu processo de aprendizagem.

Aguçando os sentidos. A proposta é uma avaliação diagnóstica que visa estimular os estudantes a reconhecerem e compartilharem entre si conhecimentos prévios sobre os temas que serão abordados no capítulo. O reconhecimento desses saberes vai ajudá-los a compreender o desenvolvimento da aprendizagem ao longo do percurso. Em consonância com as habilidades EM13LGG101, EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG601 e EM13LGG603, os estudantes participarão de um processo criativo, tendo como referência o modo de criação baseado em perguntas desenvolvido pela coreógrafa Pina Bausch, artista que será apresentada no capítulo.

Você já parou para pensar que a arte nos ajuda a lidar com temas complexos da existência humana, como a morte? Refletir sobre a morte não significa, necessariamente, pensar apenas no luto literalmente, que ocorre quando alguém que amamos morre. Pensar na morte também pode significar falar dos términos, das finalizações de ciclos necessárias à inauguração de novos viveres. Lidar com a(s) morte(s) significa buscar entender e elaborar sentimentos como tristeza, angústia, dor e solidão. Você vai perceber que a temática da morte pode estar presente na dança, inspirada por histórias pessoais, memórias e biografias.

AGUÇANDO OS SENTIDOS Transformando perguntas em gestos

1. Resposta pessoal. A morte pode ser um tema delicado para alguns estudantes. Por isso, é importante que seja estabelecido um ambiente de confiança e acolhimento para a abordagem desse assunto.

2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilharem seus repertórios, orientando-os a citar e descrever produções de qualquer linguagem artística.

3. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a refletirem sobre suas crenças e opiniões sobre o assunto e a compartilharem suas respostas.

4. Organize a sala com os estudantes de modo que haja espaço para a realização da proposta. Caso perceba que os estudantes precisam de orientação para identificar o que sentem, nomeie alguns sentimentos: calma, ansiedade, conforto, desconforto, incômodo. Eles devem, no entanto, ficar em silêncio para lidar com a proposta atentamente. Durante esta etapa da atividade, você também pode fazer perguntas como: "Como se sentem quando estão sozinhos?"; "E quando estão festejando com os amigos?"; "Vocês têm medo da morte?".

1. Como você se sente em relação ao tema "morte"? O que lhe vem à cabeça quando pensa nisso?
2. Diversas produções artísticas abordam as emoções humanas diante da finitude. Você conhece algum exemplo? Se sim, descreva-o para os colegas.
3. A fruição de obras artísticas pode ajudar as pessoas a compreenderem melhor suas emoções e as emoções daqueles com quem convivem?

Neste capítulo, você vai conhecer o trabalho de Pina Bausch (1940-2009), uma dançarina e coreógrafa alemã que abordou o tema da morte em suas criações. Para criar suas danças, a artista baseava-se nas vivências dos dançarinos de sua companhia. Durante os ensaios, Bausch fazia perguntas a eles, muitas vezes relacionadas a sentimentos e memórias pessoais. Os dançarinos, então, respondiam utilizando pequenas cenas ou movimentos, buscando se comunicar pela expressão corporal.

As danças criadas por Bausch e sua companhia são repletas de teatralidade, que se revela nos gestos e movimentos dos dançarinos ao expressar emoções, como o choro e o riso. Levando isso em consideração, agora você vai participar de uma atividade prática para dar início aos estudos deste capítulo.

4. Sente-se em uma posição confortável, feche os olhos e respire profundamente. Busque notar o que está sentindo e nomeie, para si mesmo, tanto as sensações físicas quanto as emocionais. Depois, espreguice o corpo enquanto vai abrindo os olhos devagar.

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

5. Em seguida, forme um grupo com três colegas e formulem três perguntas relacionadas a sentimentos. Por exemplo: Qual foi o maior medo que você já passou em sua vida? Escrevam cada pergunta em uma tira de papel.

6. Na sequência, cada grupo vai sortear uma pergunta. Para respondê-la, vocês devem criar uma estátua viva. É importante que o corpo todo seja expressivo.

7. Depois de explorarem diferentes posições e chegarem a um resultado que lhes agrade, apresentem o que criaram para os colegas.

8. Para finalizar, conversem sobre a experiência: Que recursos utilizados pelos grupos obtiveram um resultado interessante? Alguma proposta surpreendeu a turma? Por quê?

5. Comente que é possível que as pessoas tenham sentimentos diferentes quando vivem uma mesma situação. Para algumas pessoas, por exemplo, ficar sozinhas no escuro pode gerar sentimento de paz, enquanto, para outras, pode gerar medo.

6. No início, é possível que haja alguma inibição, porém, encoraje os estudantes a explorarem formas de responder às perguntas utilizando a expressão corporal. Oriente-os a criar poses, mas recomende que evitem poses que já fazem para fotos, por exemplo. Dessa forma, espera-se que eles explorem outras possibilidades de expressão corporal, pesquisando sua potência poética.

7. Para as apresentações, afaste os móveis da sala de aula a fim de que os estudantes tenham espaço ou realize a atividade em outro espaço da escola que seja amplo.
Comente com os estudantes que a ideia é que considerem a expressão de todas as partes do corpo. É comum que aconteça de o foco da expressão estar localizado no rosto, no entanto, é preciso lembrá-los de estarem atentos a outras partes também.
Organize a dinâmica das apresentações de modo que seja feita uma de cada vez. Para isso, você pode numerar a ordem de apresentação dos grupos antes do início dos compartilhamentos. Uma sugestão é apagar a luz enquanto o grupo que vai se apresentar prepara as poses e acender novamente quando os integrantes estiverem prontos.

8. Para auxiliar a discussão, estimule os estudantes a refletirem sobre como os grupos se organizaram espacialmente e como seus gestos expressaram os sentimentos citados nas perguntas. Nesse momento, caso eles não tenham apontado soluções interessantes em todos os grupos, procure valorizar um aspecto de cada um deles.

Leitura 1

A obra *A sagração da primavera* é uma referência na música e na dança e já foi encenada por diferentes grupos. A primeira montagem do espetáculo, com música do compositor Igor Stravinsky (1882-1971), foi coreografada e dirigida pelo bailarino russo Vaslav Nijinsky (1889-1950), em 1913.

Inspiração para a criação de releituras contemporâneas, uma das versões mais conhecidas dessa obra é a de Pina Bausch. No ano em que Pina faleceu, 2009, a companhia de dança fundada por ela, a Tanztheater Wuppertal, apresentou a peça no Brasil.

Para responder às questões propostas a seguir, analise as imagens.

TRISTAM KENTON/BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA

Registro do espetáculo *A sagração da primavera*, de Pina Bausch. Elenco Tanztheater Wuppertal. Londres, Inglaterra, 2008.

Leitura 1. Nesta atividade, que contempla as habilidades EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG601 e EM13LGG604, os estudantes vão tomar contato com a obra *A sagração da primavera,* de Pina Bausch, conhecer os contextos dela e refletir sobre o tema abordado pela obra. Eles vão analisar a linguagem corporal, interpretando de forma crítica os significados transmitidos, e se posicionarão criticamente diante das visões de mundo expressas, levando em conta os contextos de produção e de circulação da obra.
Nas questões propostas, os estudantes devem analisar registros do espetáculo para realizar uma leitura multimodal: é preciso notar movimentos de dança e relacioná-los a outros recursos de linguagem, como o figurino, as expressões dos dançarinos, a iluminação e a composição do cenário. Assim, analisam a articulação das várias linguagens mobilizadas no espetáculo para compreender o sentido construído.

ROBBIE JACK/CORBIS/GETTY IMAGES

Registro do espetáculo *A sagração da primavera*, de Pina Bausch. Elenco Tanztheater Wuppertal. Londres, Inglaterra, 2008.

Biblioteca do professor. Para aprofundar as aprendizagens, você pode recorrer ao artigo a seguir.
LESSA, Andrea. Rituais de sacrifício: a sobrevivência de uma antiga dimensão do corpo humano. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 907-919, jul.-set. 2007.

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

Diálogo interdisciplinar com Sociologia ou História.
A peça aborda o tema do sacrifício humano, o que certamente deverá causar estranhamento nos estudantes. Para propor reflexões sobre diferentes culturas, você pode trabalhar em parceria com o professor de Sociologia ou de História. Ele pode apresentar uma determinada prática e analisar, com os estudantes, o contexto que a envolve e como se desenvolveu ao longo do tempo. Em seguida, os estudantes devem ser convidados a realizar uma pesquisa sobre o mesmo exemplo, com o desafio de encontrar um texto que mostre uma leitura adequada, sustentada por uma análise com base em conhecimentos da área de Humanidades, e outro que revele dificuldade em fazer a correta contextualização ou demonstre preconceito. A comparação entre esses textos permitirá reforçar a ideia de que é preciso tratar os fenômenos a partir de uma perspectiva científica, amparada em pesquisa confiável.

1. Os estudantes podem citar, por exemplo, que, em uma das imagens, os dançarinos estão em roda, formação comumente associada a práticas coletivas e rituais. Já na outra, um dançarino segura uma dançarina pelos braços enquanto ela parece se debater, e as demais pessoas observam. Incentive-os a elaborarem as respostas com base nos elementos da linguagem da dança identificáveis na imagem, como o movimento e a expressão corporal dos dançarinos, os figurinos, o cenário etc.

Por dentro da dança

1. A versão de Pina Bausch de *A sagração da primavera* dramatiza um ritual para a fertilidade da terra que tem como oferenda a vida de uma pessoa. Que relação pode ser estabelecida entre essa informação e as cenas fotografadas?

2. Com base no figurino, na expressão corporal e na organização dos dançarinos no palco, responda: Que emoções os dançarinos parecem expressar?

3. Analisando as imagens do espetáculo, como você descreveria a distribuição dos dançarinos no espaço do palco e os movimentos deles?

TRISTAM KENTON/BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA

Registro do espetáculo *A sagração da primavera*, de Pina Bausch. Elenco Tanztheater Wuppertal. Londres, Inglaterra, 2008.

2. Espera-se que os estudantes relacionem as imagens à temática do sacrifício humano e citem que há um clima de crença e devoção, porém também de apreensão pela vida de uma pessoa. Na segunda imagem desta seção, **Leitura 1**, é possível que eles citem que o dançarino em foco, que segura os braços da dançarina vestida de vermelho, expressa raiva, enquanto os demais expressam curiosidade e pena. Comente que o corpo todo expressa emoções, por isso é possível reconhecer as emoções expressas. Leia mais orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

3. Os estudantes podem descrever um grupo de dançarinos que se veste e movimenta de forma similar, sugerindo movimentos vigorosos e fortes, enquanto a mulher que usa um vestido vermelho, em particular, demonstra sentimento de medo, e às vezes até mesmo de pavor. Leia mais orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

TRISTAM KENTON/BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA

Registro do espetáculo *A sagração da primavera*, de Pina Bausch. Elenco Tanztheater Wuppertal. Londres, Inglaterra, 2008.

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

Tá ligado!

Tá ligado! O conto é estudado no Capítulo 9 do volume 2 de Língua Portuguesa.

Podemos entrar em contato com o tema da morte também pela leitura literária. No conto "Angústia", do autor russo Tchekhov, a narrativa sobre a perda de um filho leva a uma reflexão sobre o luto.

Bate-papo de respeito

ADN-BILDARCHIV/ULLSTEIN BILD/GETTY IMAGES

Pina Bausch.
Fotografia de 1986.

CYPRIANO, Fabio. **Pina Bausch**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018. p. 27.

Nessa frase, Pina Bausch destaca o interesse dela por desvendar o que sensibiliza e emociona as pessoas. Você acha que o que sensibiliza e toca as pessoas deve ser considerado algo interessante a ser pesquisado em uma criação artística? Por quê? Agora, falando sobre você: O que o move?

Bate-papo de respeito. Neste boxe, espera-se que os estudantes reflitam sobre uma frase proferida pela coreógrafa Pina Bausch e comentem-na criticamente. Explique à turma que a frase sintetiza o modo como a coreógrafa concebia seus trabalhos, provocando os dançarinos a expressarem o que os emocionava e instigava. A partir dos sentimentos expressos pelos dançarinos, o universo simbólico do público é ativado, levando-o a se emocionar também. Esta proposta contempla a habilidade EM13LGG302 na medida em que incentiva os estudantes a refletirem sobre a fala de Pina Bausch considerando o contexto em que sua obra foi criada.

Bate-papo de respeito. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a refletirem sobre a primeira pergunta e a pensarem no papel das manifestações artísticas como facilitadoras do contato das pessoas com as próprias sensações e emoções, ampliando o modo de olharem para si, para a própria vida e para as relações com os outros e o mundo. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Se eu quiser aprender +. Nesta etapa, os estudantes terão contato com as relações entre as produções artísticas e os contextos sociais, culturais e políticos dos quais fazem parte. Dessa forma, as habilidades EM13LGG202, EM13LGG302 e EM13LGG604 serão mobilizadas.

SE EU QUISER APRENDER + Contexto de criação da dança-teatro

Pina Bausch é conhecida por desenvolver a **dança-teatro**. Esse modo de expressão aproxima a dança e o teatro, gerando uma linguagem artística híbrida, cuja característica marcante é o compartilhamento de emoções e sentimentos que, provavelmente, todos já tenham experimentado em algum momento da vida, como amor, alegria, raiva, medo, preocupação.

Nos espetáculos da Tanztheater Wuppertal, os dançarinos fazem uso de técnicas do balé clássico, da dança moderna e da dança contemporânea, além de expressarem emoções e sentimentos e de explorarem gestos, movimentos e ações cotidianas, como pular, correr, rir, falar e chorar. É comum que, nos espetáculos de dança-teatro da companhia, os dançarinos representem a si próprios em vez de personagens, contem histórias da própria vida, mostrem fotografias da infância e sejam chamados pelo nome durante as apresentações. Esse modo de dançar aproxima os dançarinos dos espectadores das peças da companhia, pois, ao se identificarem com os artistas, os espectadores têm a oportunidade de conhecerem mais a si mesmos e às pessoas com quem convivem.

Para criar suas obras, a coreógrafa desenvolveu um processo baseado em perguntas e, a partir das respostas dos dançarinos, ela construía a dramaturgia de seus trabalhos. Dessa forma, além de intérpretes, os dançarinos eram criadores das obras das quais participavam.

Diálogo interdisciplinar com História. Após o estudo desta seção nas aulas de Arte, o contexto da Alemanha na primeira metade do século XX pode ser ampliado em uma parceria com o professor de História, com o objetivo de relacionar os reflexos da Primeira Guerra Mundial ao desenvolvimento do Expressionismo no país. Assim, os estudantes poderão tecer relações entre esse contexto e a proposta da dança-teatro.

Biblioteca do professor. Para aprofundar as aprendizagens, você pode recorrer ao artigo a seguir.
PEREIRA, Sayonara. Novas aproximações com a Tanz Theatralidade. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 72-78, 2015.

LEMBRA?

As **danças modernas e contemporâneas** não são uma técnica específica de movimento, mas uma forma de pensar e fazer dança. Nelas, não há um padrão de movimentos predeterminados, como acontece, por exemplo, com o balé clássico: cada artista, companhia ou núcleo desenvolve criações condizentes com seus interesses de pesquisa.

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

Biblioteca do professor. Para conhecer mais sobre o conceito de dramaturgia, leia o artigo a seguir.
PARRA, Sandra. Dramaturgia: do texto para a cena, da ação para o sentido. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 3, n. 48, set. 2023.

Investigue. É importante que os estudantes tenham contato com farto material de dança para que possam ampliar sua condição de leitura e seu repertório. Por isso, caso não possa contar com dispositivos eletrônicos durante a aula, verifique se é possível realizar a atividade como tarefa de casa, em grupos se necessário, ou, se for possível, recomende que utilizem os equipamentos de uma biblioteca pública. Para o momento de socialização, reúna os estudantes em grupos para que apresentem suas imagens e leiam seus comentários. Percorra a sala para acompanhar as discussões e escolha dois ou mais exemplos para uma apresentação a toda a turma.

No Capítulo 6 (Experienciando a pesquisa em dança contemporânea), o trabalho de Rudolf Laban será apresentado com mais profundidade.

Investigue

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Como você já sabe, na dança-teatro é especialmente importante a maneira como os dançarinos expressam emoções. Se possível, pesquise espetáculos de dança-teatro de Pina Bausch na internet e escolha aquele que, na sua opinião, melhor revela esse recurso. Capture três momentos diferentes do vídeo, fazendo um *print* da tela, cole as imagens em um documento digital e elabore comentários sobre os recursos expressivos e os sentidos que constroem.

Estratégia: Na pesquisa, use apenas o nome da artista e a ferramenta de seleção de vídeos; ela devolverá material em várias línguas, permitindo o acesso a um acervo mais amplo.

Kurt Jooss

Bausch é o nome mais conhecido da dança-teatro; no entanto, artistas da dança moderna que atuaram antes dela já utilizavam esse termo para se referirem ao que faziam.

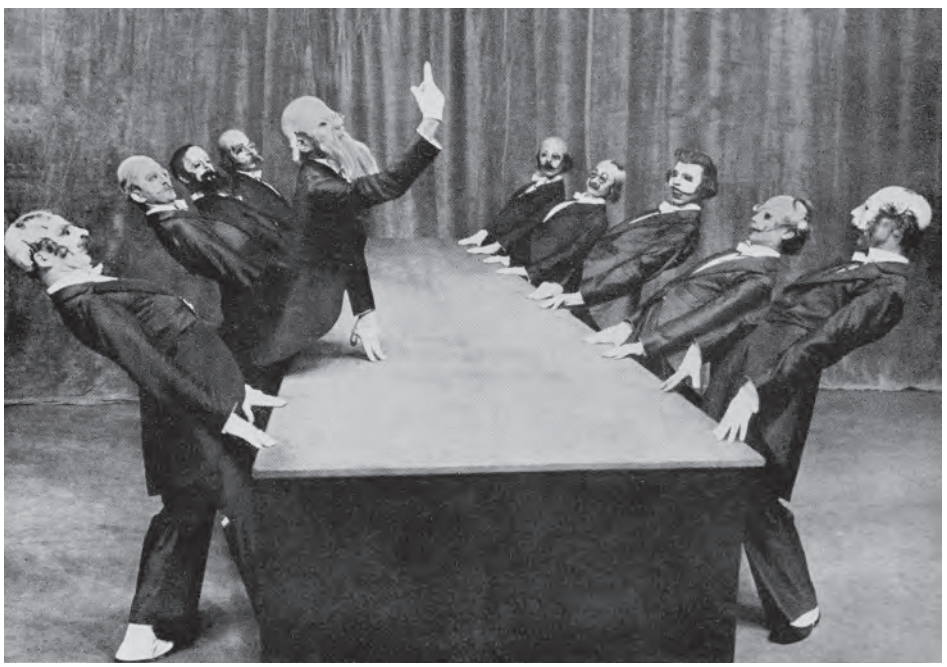
O pedagogo e coreógrafo alemão Kurt Jooss (1901-1979) foi aluno do pesquisador e artista da dança húngaro Rudolf Laban (1879-1958), cuja pesquisa teórica e artística se pautava em uma visão ampla dos movimentos corporais. Laban sistematizou sua pesquisa sobre movimentos dançados, movimentos do cotidiano e gestos e ministrou cursos em que buscava integrar diferentes linguagens e expressões artísticas.

Foi Jooss, professor de Pina Bausch, quem apresentou a ela o termo "dança-teatro". Jooss começou a praticar a dança-teatro na década de 1920, ao buscar formas de desenvolver interações entre o balé clássico e elementos teatrais. Ele criou uma pedagogia cujo objetivo era ajudar o dançarino a encontrar meios de expressar seus sentimentos, seus pensamentos e suas percepções por meio do movimento dançado.

Em 1927, elaborou e apresentou o trabalho *A dança da morte*, que recebeu muitas críticas negativas pelo assunto tratado e pelos movimentos utilizados, que não obedeciam às regras do balé clássico.

Em 1932, Kurt Jooss apresentou ao público *A mesa verde*, espetáculo reconhecido internacionalmente e montado até os dias atuais por diferentes companhias de dança. Em *A mesa verde*, Jooss teceu críticas à Primeira Guerra Mundial.

LEBRECHT MUSIC ARTS/BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA



Registro do espetáculo *A mesa verde*, de Kurt Jooss. Balé de Kurt Jooss, Paris, 1932.

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

No espetáculo, dez dançarinos, que representam diplomatas, interagem em volta de uma mesa verde, que fica no centro do palco. No decorrer do espetáculo, a discussão entre os personagens se intensifica, assim como os movimentos dos dançarinos. No ápice, o conflito se torna violento e, então, começa a dança da morte, que reaparece nas demais cenas do espetáculo, abordando o tema da violência e da finitude, muito marcantes na sociedade alemã da época.

Comente com os estudantes que os exemplos de obras e artistas envolvidos com o desenvolvimento da dança-teatro mostram que os saberes são construídos ao longo do tempo, por gerações, com a interação entre pessoas diversas e suas experiências.

Mary Wigman

A dançarina alemã Mary Wigman (1886-1973) é outra profissional ligada ao desenvolvimento da dança-teatro. Assim como Kurt Jooss, Wigman teve como uma de suas principais referências as pesquisas e experimentações de Laban. Sua abordagem artística buscava aproximar a dança dos gestos, da teatralidade, do som e da plasticidade.

PHOTO SCALA, FLORENCE/BPK, BILDAGENTUR FUER KUNST, KULTUR UND GESCHICHTE - MUSEU ESTADUAL DE BERLIM, ALEMANHA

Registro do espetáculo *Hexentanz* [Dança da bruxa], de Mary Wigman. Fotografia de 1930.

Wigman também foi influenciada pelo Expressionismo alemão, movimento artístico de vanguarda surgido no início do século XX que buscava a criação de representações subjetivas da realidade que revelassem medos e angústias, entre outros sentimentos. Na dança, o Expressionismo alemão se manifestou nas chamadas danças de expressão, estilo no qual Wigman foi uma das protagonistas e que influenciou significativamente o advento da dança-teatro.

Wigman defendia criações de dança que expressassem os sentimentos de maneira forte e visceral, além de explorar movimentos que pudessem emergir do campo do inconsciente. Nesse processo, questionou a submissão da dança à música, criando espetáculos de dança em que a música não tinha papel central. Também buscou se afastar dos códigos e dos passos preestabelecidos do balé clássico. Em seus processos de criação, a artista incentivava os dançarinos a sentirem os movimentos, em vez de copiá-los, prestando atenção à respiração.

A arte de Wigman é marcada pela teatralidade. Em seu espetáculo *Hexentanz* [Dança da bruxa], por exemplo, faz uso de uma máscara, recurso cênico muito comum no teatro. Durante a dança, além da máscara, Wigman veste uma túnica que mantém parte do corpo coberto, deixando apenas as mãos e os pés expostos. Sentada, ela faz gestos expressivos, concentrados principalmente nas mãos e nos braços, além de giros, tendo o tronco como eixo.

Considerada um dos expoentes da dança moderna, Wigman influenciou diretamente a arte de Pina Bausch. O que existe em comum nos trabalhos delas não é apenas a mescla da dança com elementos do teatro, mas também a exploração e representação das emoções humanas por meio de gestos e movimentos.

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

As interfaces da dança e do teatro no Brasil

Apesar de a dança-teatro ter sido desenvolvida na Alemanha no século XX, diversos outros trabalhos, inclusive de artistas de outros locais e da atualidade, também buscam dissolver as fronteiras entre essas duas linguagens.

No Brasil, A Trupe Dosquatro, criada em 2005 no município de Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul, tem criado espetáculos voltados a explorar as relações humanas e o cotidiano das pessoas na contemporaneidade. No espetáculo *Bela, eu feroz – uma metáfora de nós mesmos*, de 2018, os dançarinos utilizam a expressão facial e corporal para compor a dança, mesclando, ainda, outros elementos da linguagem teatral, como o figurino, que remete a uma cena em uma festa.

Outra companhia brasileira que pesquisa as interfaces entre a dança e o teatro é a E^2 Cia. de Teatro e Dança. Criada em 1996 no município de São Paulo, estado de São Paulo, a companhia é dirigida pela artista da dança Eliana de Santana.

ADILSON DE MELO/A TRUPE DOSQUATRO

Registro do espetáculo *Bela, eu feroz – uma metáfora de nós mesmos*, de A Trupe Dosquatro. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, 2018.

ADILSON DE MELO/A TRUPE DOSQUATRO

Registro do espetáculo *Bela, eu feroz – uma metáfora de nós mesmos*, de A Trupe Dosquatro. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, 2018.

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

Os espetáculos da companhia costumam mesclar a dança-teatro com outras linguagens artísticas, como a literatura e o cinema. No espetáculo *Tudo que é imaginário existe e é e tem*, por exemplo, Eliana de Santana usou como referência o documentário *Estamira* (2005), dirigido por Marcos Prado.

Esse documentário retrata a vida e as ideias de Estamira Gomes de Sousa, catadora de lixo que trabalhou no aterro sanitário de Jardim Gramacho, no Rio de Janeiro. Estamira foi uma mulher que passou a vida em condições econômicas e sociais precárias e que tinha ideias bastante originais sobre a existência.

No espetáculo, que também é baseado na vida dela, os movimentos de Eliana de Santana, sua expressão facial e os objetos cênicos buscam representar elementos da vida da protagonista do documentário.

Leitura 2

Leitura 2. Nesta atividade, os estudantes vão entrar em contato com a obra de dança *O sacrifício*, de Dada Masilo, e vão refletir sobre as aproximações entre essa obra e *A sagração da primavera*, de Pina Bausch, mobilizando as habilidades EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604.

Outra leitura de *A sagração da primavera* é o espetáculo *O sacrifício*, da coreógrafa sul-africana Dada Masilo, criado a partir de um diálogo entre a dança contemporânea e a dança tswana, típica da Botswana, e que teve como referência a versão de Pina Bausch.

A música do espetáculo é executada ao vivo e inspirada na obra de Stravinsky. O trabalho, que foi apresentado no Brasil em 2023, também aborda práticas rituais de sacrifício humano em troca da abundância de recursos.

Analise algumas imagens desse espetáculo.

IMOTHY A. CLARY/AFP

Registro do espetáculo *O sacrifício*, de Dada Masilo. Joyce Theater, Nova Iorque, Estados Unidos, 2023.

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

TRISTRAM KENTON/ARENAPAL/AGB PHOTO LIBRARY

Registro do espetáculo *O sacrifício*, de Dada Masilo. Paris, França, 2022.

1. Se possível, apresente à turma registros em vídeo de *O sacrifício*. Dessa forma, a fruição, compreensão e reflexão serão mais amplas. É desejável que os estudantes pontuem que são trabalhos diferentes, a começar pelo fato de um deles ter sido criado na Europa e o outro na África, apresentando um diálogo entre a dança contemporânea e a tswana. Por outro lado, é possível identificar algumas semelhanças, como a temática, os movimentos, que se relacionam com a liberdade de criação da dança contemporânea, e o modo de expressão das emoções pela dança.

Fala aí! Peça aos estudantes que retomem as fotos do capítulo a fim de que percebam que os corpos que dançam, apresentados nesta sequência didática, não seguem necessariamente esses padrões. Mostre a eles que os conceitos de beleza mudam em diferentes períodos, contextos e culturas.

Fala aí!

Por muito tempo, a dança foi associada a um determinado padrão de corpo: magro, musculoso e jovem. Que consequências você acha que esses padrões têm sobre a forma como enxergamos beleza nos corpos? Como você se sente em relação a esses padrões?

Estratégia: Permita que um colega conclua o raciocínio antes de iniciar a sua fala. Levante a mão para indicar ao professor e ao grupo sua intenção de contribuir com a discussão.

3. As produções artísticas têm a possibilidade de ampliar os repertórios simbólicos das pessoas, já que incitam o despertar da sensibilidade e das capacidades imaginativas. Além disso, podem promover o exercício da reflexão e da crítica, de caráter cultural, social, histórico, econômico etc. Se julgar interessante, comente que o espetáculo *O sacrifício* foi apresentado no Brasil durante a Bienal Sesc de Dança. Tendo essa informação como base, estimule os estudantes a refletirem sobre a importância de eventos culturais consagrados valorizarem o trabalho de companhias de lugares diversos. Esse movimento é importante não só para o acesso da população a produções culturais diversas, mas também para quem produz arte. Desse modo, é possível ter acesso a obras de diferentes contextos.

Por dentro da dança

1. **Que semelhanças e diferenças você identifica entre os espetáculos *A sagração da primavera*, de Pina Bausch, e *O sacrifício*, de Dada Masilo?**

2. **É possível que você já tenha escutado que, para dançar, é preciso ter um tipo específico de corpo. Com base nas imagens, responda: Na sua opinião, todo corpo pode dançar? Por quê?**

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente, notando que, nas imagens, há pessoas com tipos de corpo variados, que fogem do padrão estético comumente associado a artistas da dança.

3. **Em seu espetáculo, Dada Masilo colocou em diálogo uma criação europeia com uma dança da cultura da qual faz parte. Levando em consideração os conflitos historicamente estabelecidos entre as culturas europeias e as africanas por causa da colonização, responda: Produções artísticas podem contribuir para o combate ao preconceito? Por quê?**

Leitura 3

Leitura 3. Nesta atividade, os estudantes vão explorar a obra de dança *Estudos para Macabéa*, inspirada em A *hora da estrela*, de Clarice Lispector, aproximando-se das linguagens da dança e da literatura. Eles vão refletir sobre discursos de gênero, identidade e poder, analisando como as linguagens transmitem significados, e formulando propostas que considerem o bem comum e os direitos humanos. As habilidades mobilizadas são EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG304, EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG603.

Você conhece *A hora da estrela* (1977)? Esse romance foi publicado no ano do falecimento da autora, a ucraniana naturalizada brasileira Clarice Lispector (1920-1977). Boa parte da escrita do livro ocorreu no hospital em que a escritora tratava um grave câncer em estágio terminal. Na obra, um escritor fictício, Rodrigo S. M., narra a sofrida trajetória da jovem alagoana Macabéa, que migra para o Rio de Janeiro, "uma cidade toda feita contra ela". A protagonista morre em um trágico acidente de carro logo após sair de uma consulta a uma cartomante, madama Carlota, que, ironicamente, havia revelado que ela teria um destino maravilhoso e cheio de realizações.

A obra *Estudos para Macabéa*, da artista Vera Sala, foi produzida em 1999 e é inspirada nessa importante personagem da literatura brasileira. A atmosfera do espetáculo é sombria, o que se intensifica pela trilha sonora, pela iluminação em tons frios e pelo figurino da dançarina, que veste uma túnica branca, com aparência fantasmagórica.

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

Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa. Uma parceria com o professor de Literatura pode ser interessante para aprofundar o tema da personagem Macabéa em *A hora da estrela*. Uma estratégia que ele pode usar é oferecer o fragmento do romance em que está narrada a morte da personagem e solicitar que os estudantes escolham uma única oração ou frase nominal do trecho que considerem fundamental para a compreensão do sentido da trajetória da personagem.

Analise as fotografias a seguir, que registram momentos de um trecho do espetáculo *Estudos para Macabéa*. Nesse trecho, Vera Sala se move em uma posição inclinada e seus movimentos de braço ora são pesados, ora são leves, em contraposição à tensão que é perceptível em seu pescoço. Ela gira e se abaixa ao nível médio, apoiando-se nos joelhos. Enquanto isso, continua movendo os braços, executando movimentos circulares. Depois, Sala gira em torno de seu eixo, utilizando os braços, a cabeça e o tronco como impulso para manter o giro, até que cai e permanece no chão.

Depois, em grupos, eles devem justificar a escolha. A obra *A hora da estrela* é estudada no Capítulo 11 do volume 3 de Língua Portuguesa; caso o estudo ainda não tenha ocorrido, o professor deverá, antes da atividade proposta, apresentar a personagem aos estudantes.

Tá ligado!

A produção literária da escritora Clarice Lispector rompeu com a maneira tradicional de representar a experiência humana, e a autora é considerada um dos expoentes do pós-modernismo brasileiro.

Tá ligado! Obras de Clarice Lispector são estudadas no Capítulo 11 do volume 3 de Língua Portuguesa.

GIL GROSSI/ARQUIVO VERA SALA

Registro do espetáculo *Estudos para Macabéa*, de Vera Sala. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 1998.

GIL GROSSI/ARQUIVO VERA SALA

Registro do espetáculo *Estudos para Macabéa*, de Vera Sala. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 1998.

GIL GROSSI/ARQUIVO VERA SALA

Registro do espetáculo *Estudos para Macabéa*, de Vera Sala. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 1998.

GIL GROSSI/ARQUIVO VERA SALA

Registro do espetáculo *Estudos para Macabéa*, de Vera Sala. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 1998.

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

1. Resposta pessoal. Essa pergunta introdutória propõe uma investigação livre sobre a possibilidade da recriação de uma obra literária em uma coreografia. Nesse momento inicial, procure refletir com os estudantes sobre as possibilidades de fusão, interação, adaptação, tradução e recriação entre diferentes linguagens. Você pode instigar a turma com outras perguntas: "De que forma poderíamos pensar uma dança com base em um texto escrito?"; "Como pensar o corpo e os estados corporais, afastando-se e aproximando-se da literalidade?"; "Como fugir da ideia de uma cópia adaptada?"; "De que forma palavras podem virar movimentos?". Proponha aos estudantes que pensem em movimentos que poderiam se relacionar com palavras como felicidade, sonho, frustração, esperança e morte, todas ligadas ao universo de Macabéa.

Papo aberto sobre a dança

1. **A literatura, como você já sabe, é a arte das palavras, enquanto a dança é uma das artes do corpo. Você acha possível um diálogo entre artes que parecem utilizar linguagens tão distintas?**

2. **Os procedimentos de criação artística estudados nas atividades anteriores têm como princípio a investigação de emoções. Na sua opinião, de que maneira as emoções estão presentes nessa dança?**

2. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes mencionem os sentimentos de tristeza, desânimo, prostração, entre outros motivados pela atmosfera da obra. É provável que alguns deles relacionem esses sentimentos à ideia de morte, que, de fato, é o tema da peça. Caso tenham a possibilidade de assistir a registros em vídeo do espetáculo, os estudantes poderão citar outros aspectos da obra, descrevendo os movimentos que compõem a dança.

Por dentro da dança

3. **Como você relacionaria os movimentos de Vera Sala em *Estudos para Macabéa* com o tema da morte? Lembre-se de que, no romance, Macabéa morre tragicamente atropelada por um automóvel ao sair da consulta à cartomante.**

4. **No trecho a seguir, Rodrigo S. M. (o narrador que conta a história de Macabéa em *A hora da estrela*) relata a morte de sua personagem:**

> Então ao dar o passo de descida da calçada para atravessar a rua, o Destino (explosão) sussurrou veloz e guloso: é agora, é já, chegou a minha vez!
>
> E enorme como um transatlântico o Mercedes amarelo pegou-a [...].
>
> Macabéa ao cair ainda teve tempo de ver, antes que o carro fugisse, que já começavam a ser cumpridas as predições de madama Carlota, pois o carro era de alto luxo. Sua queda não era nada, pensou ela, apenas um empurrão. Batera com a cabeça na quina da calçada e ficara caída, a cara mansamente voltada para a sarjeta. E da cabeça um fio de sangue inesperadamente vermelho e rico. [...]
>
> Ela estava enfim livre de si e de nós. Não vos assusteis, morrer é um instante, passa logo, eu sei porque acabo de morrer com a moça. [...]
>
> LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**: edição com manuscritos e ensaios inéditos. Rio de Janeiro: Rocco, 2017. p. 104-107.

a. Explique de que forma essas passagens do romance se transformam nos movimentos corporais criados por Vera Sala.

b. Se você fosse transformar esse trecho do romance em dança, que movimentos criaria?

c. E se você fosse transformar os movimentos criados por Vera Sala em palavras, quais seriam elas?

Embora a obra *Estudos para Macabéa* tenha tido como referência um romance da literatura brasileira, Vera Sala não se baseou apenas na trágica trajetória de Macabéa para criar sua coreografia; ela considerou também o fato de *A hora da estrela* ter sido escrito, como você viu, no contexto em que Clarice Lispector estava muito doente e prestes a morrer. Essas reflexões todas se transformaram no espetáculo *Estudos para Macabéa*.

Biblioteca cultural

Em 2020, o diretor André Paes Leme adaptou para o teatro o último romance de Clarice Lispector. O musical *A hora da estrela ou O canto de Macabéa* foi protagonizado pela atriz e cantora Laila Garin, que interpreta no espetáculo a canção "Vermelho esperança", de Chico César. Procure ouvir essa canção para refletir sobre como a música é uma linguagem que pode contribuir para a sensibilização dos sentidos em uma peça teatral.

3. Espera-se que os estudantes demonstrem reconhecer que os movimentos realizados por Vera Sala, em que ela gira e descende, sugerem perda de equilíbrio, tontura e mal-estar. A parte final, em que a artista fica imóvel no chão, pode ser relacionada à imobilidade da morte.

É lógico!

Para resolver o problema proposto na questão 4b, você precisa reconhecer similaridades entre movimentos comuns e movimentos dançados. As regularidades permitem ao público compreender a narrativa a partir da dança.

4. a. O texto traz uma reflexão direta sobre a morte. A relação com a sarjeta, citada pelo narrador, é sugerida pelos movimentos que Vera realiza no chão e, ao final, quando permanece imóvel no solo. Comente com os estudantes que Macabéa não entende o próprio desejo e desconhece o próprio corpo, que é desorientado. Esses elementos são identificáveis na dança de Vera Sala.

4. b. Resposta pessoal. O importante nesta questão é auxiliar os estudantes a perceberem quão complexa pode ser uma releitura, visto que a literatura lida com palavras, e a dança, com movimentos.

4. c. Resposta pessoal. Os estudantes podem elencar livremente palavras e conceitos que expressem os movimentos de Vera Sala. É possível também que eles utilizem metáforas para expressar o que sentem ao ver esses movimentos.

Fala aí!

Fala aí! A entrevista foi concedida à Editoria Ponto Digital da Bienal Sesc de Dança. Disponível em: https://bienaldedanca2019.sescsp.org.br/o-que-te-faz-criar-1-vera-sala/. Acesso em: 13 maio 2024.

Em uma entrevista, respondendo à pergunta "O que te faz criar?", Vera Sala disse: "A criação artística é uma urgência na vida". Na sua opinião, por que a criação artística pode ser considerada uma "urgência" na vida de algumas pessoas? Você compartilha da opinião de Vera Sala? Há momentos na sua vida que o impulsionam a compor canções, grafitar, escrever poemas ou criar artisticamente de alguma outra forma?

Estratégia: Organizem-se em roda e compartilhem as respostas. É importante que todos se escutem e, caso tenham ideias divergentes, argumentem e se expressem com respeito.

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

E se a gente. Depois de conhecer as produções artísticas apresentadas no capítulo, os estudantes serão orientados a participar de um processo de criação fomentado por um diálogo entre a linguagem da dança e outras linguagens da arte, contemplando as habilidades EM13LGG301, EM13LGG603, EM13LGG701 e EM13LGG703.

E SE A GENTE... Integrasse as linguagens?

Você estudou *A sagração da primavera,* de Pina Bausch, e *O sacrifício*, de Dada Masilo, espetáculos de dança-teatro que abordam o tema da morte e que tinham música de Stravinsky. Também estudou o diálogo que há entre a literatura e a dança com a obra *Estudos para Macabéa*, de Vera Sala, inspirada na personagem de *A hora da estrela*, e que tematiza a morte, recriando-a por meio da reflexão sobre os estados corporais. Agora, você vai criar, em grupo com três colegas, uma dança em diálogo com outra linguagem, também abordando a morte como tema.

Preparando o terreno

1. Escolham a linguagem artística que gostariam de usar em diálogo com a dança. Em seguida, pesquisem uma obra de referência com a qual vão dialogar. Lembrem-se de que ela necessariamente precisa abordar o tema da finitude.

2. Busquem aprofundar as reflexões sobre essa obra. Conversem sobre as interpretações e sensações de vocês, sobre as características da obra e os contextos históricos, políticos e sociais que a envolvem.

Momento de selecionar, criar e apresentar

3. Selecionem dez palavras-chave que dialoguem com a obra escolhida.

4. Pensem no que cada palavra representa e na força que ela tem na obra de referência. Que interpretações e sentimentos estão atrelados a cada palavra?

5. Utilizem a lista de palavras para conduzir o percurso de sua criação. Reflitam: Por onde queremos começar? Como transformar cada palavra em movimento?

6. Experimentem alguns movimentos com base nas palavras e formem uma sequência coreográfica.

7. Selecionem uma música para a apresentação ou, caso prefiram, utilizem o som ambiente.

8. Ensaiem a dança.

9. Apresentem a criação de vocês para a turma e apreciem a apresentação dos colegas com atenção e respeito.

Momento de conversar sobre a experiência

Conversem sobre a criação coletiva com base nas questões a seguir.

10. O que vocês acharam da experiência?

11. Como se sentiram? Como abordaram o tema da morte?

12. Vocês acreditam que a lista de palavras-chave ajudou no processo de criação? Por quê?

13. Como cada um apreciou o trabalho dos colegas? O que destacariam de cada apresentação?

1. Acompanhe cada uma das etapas e auxilie os estudantes caso tenham dificuldade. Ajude-os, principalmente, a identificar a abordagem da morte na obra artística escolhida.

Momento de selecionar, criar e apresentar. Nesta etapa, os estudantes vão utilizar uma estratégia comum entre artistas quando desenvolvem seus processos criativos: a lista de palavras-chave, que ajuda na compreensão do objeto de pesquisa, pois elas organizam as ideias e subsidiam possíveis trajetórias para a criação. Ao iniciarem o processo de investigação de movimentos, se possível, utilize um espaço mais amplo da escola, que seja adequado para práticas de dança. Para o aquecimento, você pode propor que se deitem no chão e soltem todo o peso do corpo, deixando a força da gravidade agir, sem fazer nenhum esforço. Peça que coloquem as mãos no baixo abdome e sintam-nas subir e descer de acordo com o movimento da respiração. Oriente-os então a espreguiçar os braços, as pernas, o quadril, a coluna, com calma e tranquilidade, em várias direções. Peça que percebam se sentem dor ou desconforto em alguma parte do corpo. Caso isso aconteça, oriente-os a ficar atentos a essas partes, alongando-as de maneira cuidadosa. Se começar como sugerimos, no chão, peça que se levantem e vá conduzindo esse alongamento e aquecimento para que se movam sem preocupação com certo ou errado. Acolha os estudantes com mobilidade reduzida, atentando a suas possibilidades e necessidades.

Momento de conversar sobre a experiência. Estimule os estudantes a comentarem desafios, descobertas, sensações e sentimentos experimentados ao longo da atividade. Desde o início do capítulo, analisando o diálogo da dança com a música e com a literatura, os estudantes estiveram em contato com possibilidades de diálogo com outras linguagens para expressão da criatividade.

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

ESMIUÇANDO O ENEM

Leia a questão a seguir e registre a resposta em um material de anotações.

(Enem)

O solo *A morte do cisne*, criado em 1905 pelo russo Mikhail Fokine a partir da música do compositor francês Camille Saint-Saens, retrata o último voo de um cisne antes de morrer. Na versão original, uma bailarina com figurino impecavelmente branco e na ponta dos pés interpreta toda a agonia da ave se debatendo até desfalecer.

Em 2012, John Lennon da Silva, de 20 anos, morador do bairro de São Mateus, na Zona Leste de São Paulo, elaborou um novo jeito de dançar a coreografia imortalizada pela bailarina Anna Pavlova. No lugar de um *collant* e das sapatilhas, vestiu calça jeans, camiseta e tênis. Em vez de balé, trouxe o estilo *popping* da *street dance*. Sua apresentação inovadora de *A morte do cisne*, que foi ao ar no programa *Se ela dança, eu danço*, virou *hit* no Youtube.

COREOGRAFIA de John Lennon da Silva para clássico do balé é atração na *web*. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 13 mar. 2011. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2011/03/13/interna_diversao_arte,242408/coreografia-de-john-lennon-da-silva-para-classico-do-bale-e-atracao-na-web.shtml. Acesso em: 2 jul. 2024 (adaptado).

A forma original de John Lennon da Silva reinterpretar a coreografia de *A morte do cisne* demonstra que: Resposta: **b**.

a. a composição da coreografia foi influenciada pela escolha do figurino.

b. a criação artística é beneficiada pelo encontro de modelos oriundos de diferentes realidades socioculturais.

c. a variação entre os modos de dançar uma mesma música evidencia a hierarquia que marca manifestações artísticas.

d. a formação erudita, à qual o dançarino não teve acesso, resulta em artistas que só conhecem a estética da arte popular.

e. a interpretação, por homens, de coreografias originalmente concebidas para mulheres exige uma adaptação complexa.

Agora, forme um trio. Em seguida, façam o que se pede.

1. **Uma boa estratégia para responder às questões do Enem é ler atentamente o enunciado, pois ele dá pistas sobre o ponto de vista segundo o qual o assunto é abordado. Identifiquem, por exemplo, o adjetivo utilizado. O que ele sugere sobre a dança em foco?**

2. **Com base na resposta anterior, seria possível descartar uma ou mais alternativas. Quais? Por quê?**

3. **Caso ainda sobre mais de uma alternativa, voltem a ler o enunciado e o texto. Depois, leiam as alternativas e procurem parafraseá-las, ou seja, apresentar as ideias com outras palavras. É possível resolver a questão agora?**

4. **Por fim, identifiquem a alternativa correta e elaborem um texto que apresente uma justificativa para a escolha.**

Esmiuçando o Enem. O exercício de responder a essa questão do Enem, que aborda uma dança feita por um jovem dançarino morador da periferia de São Paulo tendo como referência uma obra de dança clássica, mobiliza as habilidades EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604, já que os estudantes devem refletir sobre a relação entre criações de diferentes tempos e lugares, reconhecer suas especificidades e se posicionar criticamente sobre as visões de mundo expressas nas obras. A coreografia criada por John Lennon da Silva foi apresentada por ele em um programa televisivo. Você pode aproveitar a oportunidade para comentar com os estudantes que a televisão pode ser uma fonte de informação e de ampliação de repertório.

1. O texto classifica a dança como original, o que pode dar pistas aos estudantes de que a criação de John Lennon da Silva está sendo valorizada como inovadora.

2. Espera-se que os estudantes descartem as alternativas **c**, **d** e **e**, já que demonstram uma avaliação negativa, que não é compatível com o adjetivo usado.

3. É provável que os estudantes fiquem em dúvida sobre a validade da alternativa **a**, uma vez que um figurino poderia, de fato, influenciar uma coreografia. O texto, no entanto, não estabelece uma relação de causa e efeito entre escolha de figurino e composição, portanto, a alternativa deve ser descartada.

4. Os estudantes devem identificar a alternativa **b** como correta. A justificativa deve demonstrar que a interação entre contextos e épocas distintas pode gerar criações artísticas inovadoras e complexas. John Lennon da Silva conheceu uma dança oriunda de um contexto diferente do dele, tomou-a como referência e expandiu o alcance dela por meio de seu ponto de vista sobre a obra. Criou uma dança permeada pela sua história de vida, pelas referências que conheceu durante sua trajetória e pelo ambiente sociocultural que ocupa. Ao fazer isso, além de ter adquirido conhecimento em dança, enriqueceu o repertório de quem pôde ter contato com esse acontecimento.

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

EXPRESSÃO Relendo um clássico

Durante o estudo deste capítulo, você conheceu obras que abordam o tema da finitude e que estão situadas nos contextos da dança-teatro e da dança contemporânea.

Agora, você vai conhecer as obras citadas na questão do Enem a que você respondeu e, em seguida, criará sua própria releitura de *A morte do cisne*. Ao desenvolver esta atividade, relembre o que foi estudado neste capítulo, pois essas aprendizagens certamente contribuirão para sua participação nesta proposta, já que os saberes se acumulam e dialogam entre si.

A morte do cisne, de Mikhail Fokine (1880--1942), foi criada para ser interpretada pela bailarina russa Anna Pavlova. Na coreografia, Fokine buscou explorar, por meio dos movimentos, a sensação de leveza, flexibilidade e plasticidade. O objetivo do coreógrafo era criar uma sequência de movimentos que se afastasse dos exageros cênicos que estavam em voga nos espetáculos de balé na época. Para isso, elaborou um cenário simples e uma coreografia leve e expressiva.

HISTORICA GRAPHICA COLLECTION/HERITAGE IMAGES/GETTY IMAGES

Registro da bailarina Anna Pavlova interpretando *A morte do cisne*. Fotografia do início dos anos 1900.

Diversas releituras dessa dança foram criadas ao longo do tempo. Uma delas foi desenvolvida pelo jovem brasileiro John Lennon da Silva, que interpretou o cisne se debatendo em agonia executando movimentos característicos do *hip-hop*. John Lennon criou sua coreografia em 2010, sob orientação do artista Luis Ferron, quando era estudante do Programa Vocacional, um programa de orientações artísticas mantido pela Prefeitura de São Paulo. Ao participar de um programa de televisão e apresentar sua coreografia, sua obra tornou-se popular.

RENAN LIVI/BOLHASET/BOLHASET PRODUÇÕES

Registro do espetáculo *A morte do cisne*, interpretado por John Lennon da Silva. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2010.

Expressão. Os estudantes terão contato com mais uma obra da história da dança ligada ao tema da finitude: *A morte do cisne*, do russo Mikhail Fokine, e com uma adaptação/recriação brasileira feita em diálogo com a cultura *hip-hop* por John Lennon da Silva. A atividade consistirá em fazer uma recriação de obra original. Tal atividade busca incentivar os estudantes a se expressarem e atuarem em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas e na interseção entre elas, utilizando as linguagens de forma contextualizada e relacionando-as às dimensões sociais e culturais, como sugerem as habilidades EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG603 e EM13LGG604. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

Trabalho e juventudes. Nessa proposta, os estudantes vão explorar e analisar discursos relacionados ao trabalho entre os jovens, refletindo sobre as visões de mundo, os preconceitos e os conflitos de interesse que permeiam esses temas. Eles utilizarão diferentes linguagens para expressar suas reflexões e serão incentivados a formular propostas que considerem o bem comum e os direitos humanos, mobilizando as habilidades EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG201 e EM13LGG304. Oriente os grupos, um a um, a apresentarem os resultados da pesquisa aos demais colegas. Depois das apresentações, reserve um tempo para que os ouvintes possam fazer perguntas ao grupo expositor.

TRABALHO E JUVENTUDES

John Lennon da Silva é um jovem que nasceu na periferia e conseguiu, participando de um programa de orientação artística, aprofundar, aprimorar e trazer visibilidade para sua dança. Essa história inspira você? Você teria vontade de realizar um projeto assim?

Formem grupos de quatro ou cinco integrantes e façam uma pesquisa sobre as políticas públicas do município ou estado em que vivem que oferecem aprendizado gratuito para adolescentes e jovens. Tais informações podem estar contidas em *sites* oficiais de prefeituras ou do estado. Identifiquem qual desses projetos abarca a área do conhecimento que mais lhes interessa e registrem as informações que encontrarem em um material de anotações. Se possível, visitem um encontro ou uma aula desse projeto e entrevistem pessoas envolvidas, como professores, estudantes, idealizadores e gestores. Organizem a pesquisa, estruturando-a conforme os seguintes itens.

- Nome do projeto
- Área do conhecimento
- Idealização e gestão
- Objetivos
- Entrevistas (se houver)
- Conclusão (resposta das perguntas feitas no início do boxe de acordo com a pesquisa realizada)

Em sala de aula, compartilhem a pesquisa com os colegas, seguindo as orientações do professor.

Na apresentação solo, interpretando *A morte do cisne*, John Lennon da Silva faz uso de uma técnica chamada *popping*. Um dos movimentos dessa técnica se chama *waving* (referente à palavra inglesa *wave*, que significa "onda") e caracteriza-se pela simulação da passagem de ondas pelo corpo do dançarino. Agora, você vai fazer um aquecimento e pensar na onda como metáfora para preparar o corpo para a atividade.

RENAN LIV/BOLHASET/BOLHASET PRODUÇÕES

Registro do espetáculo *A morte do cisne*, interpretado por John Lennon da Silva, usando a técnica *waving*. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2010.

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

Etapa 1 – Aquecendo o corpo

1. Organizem-se em pé na sala de modo que todos tenham espaço para a prática da dança.
2. O professor vai colocar músicas para tocar. Procure acompanhar as músicas enquanto se movimenta.
3. Comece realizando movimentos circulares com as articulações.
4. Mova a cabeça e o pescoço lentamente.
5. Depois, perceba e mova os ombros.
6. Realize movimentos de tronco.
7. Dê atenção à própria respiração.
8. Agora, procure explorar movimentos com o quadril.
9. Perceba a mobilidade dos joelhos.
10. Pense em seus pés e em como eles transferem entre si o peso do corpo.
11. "Desenhe" algo no chão com movimentos feitos pelos pés.
12. Agora, passe para a movimentação dos braços.
13. Perceba como estão os cotovelos.
14. Engaje também as mãos, os punhos e os dedos para além dos braços como um todo.
15. Agora que você já passou por todas as partes do corpo nesta preparação, pense em movimentos de onda. Essa onda não precisa ser só com os braços. Pense na ondulação de partes do corpo e do corpo inteiro.
16. Movimente-se livremente e tente acompanhar as músicas que estão tocando.

Etapa 2 – Fazendo a releitura

17. Forme um grupo com três colegas.
18. Se possível, façam uma busca na internet para assistir à versão clássica original de *A morte do cisne*, interpretada por Anna Pavlova, e ao vídeo em que John Lennon da Silva apresenta a versão dele.

19. Respostas pessoais.

19. Conversem sobre como poderiam realizar a recriação dessa dança.
    a. Que ideias, sentimentos ou emoções gostariam de expressar nessa criação?
    b. De que maneira podem expressar essas ideias, sentimentos ou emoções com o corpo?
    c. Investiguem diferentes movimentações que sejam de interesse do grupo: Como ocupar diferentes níveis espaciais com os movimentos? De que maneira vão se deslocar pelo espaço?
    d. Haverá acompanhamento musical na apresentação? Se sim, como a dança vai se relacionar com a música?
    e. Gostariam de utilizar figurinos e adereços na dança? Se sim, quais?
    f. Como será o espaço da apresentação? Haverá elementos no cenário ou uso de objetos cênicos?

É lógico!

A sequência de instruções para aquecimento corresponde a um algoritmo. Sua apropriação permitirá que você reaproveite essa solução em outros momentos.

Etapa 1. Se houver um espaço mais apropriado para a prática da dança na escola, leve os estudantes para esse ambiente. Verifique se convém conduzir esse aquecimento com instruções suas ou se é melhor deixá-los se mover livremente, apoiados nas etapas propostas. Sugerimos uma música constante de fundo para estimular os estudantes nessa busca pela movimentação. Procure variar os estímulos sonoros. Dê atenção aos movimentos corporais de cada um dos estudantes e acompanhe-os com cuidado. Se estiverem se movendo por conta própria, esteja atento para auxiliar, estimular e prevenir lesões. Oriente-os a fazer movimentos amplos, alternando entre o micro e o macromovimento. É importante que tragam para a percepção ativa cada parte do corpo, melhorando a consciência corporal.

Etapa 2. Acompanhe e oriente os estudantes de modo que todos participem. Se possível, disponibilize vídeos que mostrem Anna Pavlova e John Lennon da Silva interpretando *A morte do cisne*. Comente que, mesmo que o resultado seja completamente diferente, ele precisa dialogar com a obra original. Lembre-se sempre de acolher os estudantes com mobilidade reduzida. A maneira mais eficiente de fazer esse acolhimento é variável, já que as pessoas são diferentes entre si, tanto nas características motoras quanto cognitivas, psicológicas e sociais, por isso terão necessidades também distintas. Contudo, mantendo uma observação atenta, é possível perceber a maneira mais adequada de incluir estudantes com mobilidade reduzida ou portadores de deficiências diversas. O cuidado, o respeito, a motivação e o estabelecimento de vínculos seguros auxiliam nesse caminho. Lembre também a todos os estudantes que o olhar atento para a inclusão favorece todas as pessoas, gerando uma sociedade mais igualitária e justa para todos.
Quando sentir que os estudantes estão prontos, organize a sala para as apresentações. Verifique se todos estão atentos e respeitando as apresentações dos colegas.

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

20. Definam como será essa releitura e preparem a ação. Lembrem-se de levar em consideração a metáfora da onda.

21. Decidam também se será a mesma música ou se ela será adaptada ou, ainda, recriada.

22. Organizem a sequência coreográfica e repitam-na algumas vezes. Se necessário, registrem as etapas e as funções de cada um em um material de anotações.

23. Ensaiem bem todos os movimentos.

24. Quando estiver tudo pronto, apresentem a releitura de vocês para a turma.

Etapa 3 – Refletindo sobre a releitura

Converse com o professor e os colegas.

25. Como vocês se sentiram durante essa experiência? Por quê?
25. Resposta pessoal.

26. Já tinham passado pela experiência de uma recriação em arte?
26. Resposta pessoal.

27. O que permaneceu e o que mudou na apresentação de cada grupo? Como identificar esses elementos e descrevê-los?
27. Resposta pessoal.

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

E se a gente se autoavaliasse? O objetivo dessa proposta é que os estudantes avaliem seus percursos e reconheçam as aprendizagens que tiveram ao longo do capítulo, contribuindo para a consolidação de seus saberes.

Agora que chegamos ao fim do capítulo, leia as questões a seguir, reflita sobre elas e elabore um parágrafo para responder a cada uma delas.

1. O conteúdo apresentado neste capítulo foi significativo para você?
1. Resposta pessoal.

2. Você encontrou novas formas de compreender as situações de luto?
2. Resposta pessoal.

3. Quais foram os saberes sobre dança que você desenvolveu?
3. Resposta pessoal.

4. Você acredita que as aprendizagens deste capítulo influenciaram, de alguma forma, sua maneira de olhar para si mesmo, para os outros e para a sociedade? Por quê?
4. Resposta pessoal.

5. Você encontrou dificuldade para realizar alguma atividade ou compreender algum conteúdo? Em caso afirmativo, que estratégias você poderia utilizar para retomar essas aprendizagens?
5. Resposta pessoal.

Recado final. Estimule os estudantes a pensarem na experiência de releitura e relembre-os de que, ao longo do capítulo, tiveram contato com diferentes formas de criação em arte, todas elas relacionadas ao tema da morte. Comente que *A sagração da primavera* e *A morte do cisne* são dois exemplos históricos que ressoam até hoje nos corpos dos dançarinos, mas que é importante também apreciar as obras do presente e de culturas não hegemônicas. Valorize a oportunidade de conhecer o trabalho de Dada Masilo, de Vera Sala, de A Trupe Dosquatro e da E^2 Cia. de Teatro e Dança. Destaque, ainda, o fato de mulheres estarem em posição de destaque nas produções artísticas analisadas ao longo do percurso, enfatizando o protagonismo delas.

Recado final

Neste capítulo, você experienciou os temas da morte e da finitude em diferentes criações artísticas de dança, seja como tema da obra, seja como pano de fundo na elaboração do luto daqueles que encontram na arte uma forma de transformar a experiência pessoal em algo público. Além disso, você conheceu o contexto de criação da chamada dança-teatro e aprendeu de que maneira um clássico se liga a produções artísticas contemporâneas. Fique atento a apresentações de clássicos e de releituras na região em que você mora e, se possível, procure revisitar as obras pela internet.

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

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Capítulo 4

EXPERIENCIANDO A ARTE URBANA

Durante seu percurso de aprendizagem no Ensino Fundamental, você deve ter conhecido obras e manifestações artísticas de artes visuais de diferentes matrizes estéticas, bem como de tempos e lugares distintos. Nessa etapa, você deve ter refletido sobre seus contextos de criação; explorado seu imaginário e criatividade para participar de processos criativos individuais e coletivos e desenvolvido saberes relacionados aos elementos constitutivos da linguagem. Agora que está no Ensino Médio, você será estimulado a participar ativamente do desenvolvimento de sua aprendizagem, utilizando as aprendizagens dos anos anteriores.

Ao andar pelas ruas, você costuma reparar nas muitas imagens que atravessam seu caminho? Já parou para pensar sobre elas e por que algumas chamam imediatamente a sua atenção, enquanto outras acabam ficando invisíveis com o tempo? A rua é um território com informações diversas e em constante transformação, capaz de proporcionar interações e experiências singulares. Para isso, é preciso estar atento; é preciso reparar.

Neste capítulo, você vai estudar e vivenciar intervenções artísticas urbanas, em especial o mural e o grafite, que, em geral, têm visibilidade pública porque estão expostas democraticamente para todos contemplarem. Então, você será convidado a analisar a capacidade das artes visuais de transformar a maneira como você concebe o mundo e atua sobre ele. Afinal de contas, arte também é política!

Aguçando os sentidos. Antes de iniciar a proposta da seção, incentive os estudantes a refletirem sobre como as pessoas interagem com o lugar em que vivem de forma singular, pois cada um carrega uma história única. A cidade, quando vivenciada com atenção, é um campo privilegiado de experiências estéticas. Daí a importância da percepção e da contemplação sem pressa, já que é do exercício de percepção que surgem a reflexão, a dúvida, o questionamento e, por consequência, as atitudes críticas. Após essa reflexão, os estudantes participarão de um processo criativo inspirado no grafite da artista indígena Daiara Tukano. A atividade, em consonância com as habilidades EM13LGG101, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG303 e EM13LGG603, permitirá uma avaliação diagnóstica da turma e contribuirá para a sensibilização dos estudantes, estimulando a compreensão crítica das linguagens artísticas e a discussão sobre questões polêmicas.

A proposta deste capítulo estabelece relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sugira aos estudantes que consultem as páginas iniciais deste livro para relembrar os ODS.

ODS 4

AGUÇANDO OS SENTIDOS Caminhada pelo bairro

Biblioteca do professor. Sobre a possibilidade de andar pela cidade, com tempo para a contemplação, leia o texto: BENJAMIN, Walter. O *flâneur*. *In*: **Obras escolhidas III. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

1. Trace previamente um percurso para a caminhada, que pode ser discutido com os estudantes em sala de aula. A sugestão é que o percurso dure cerca de 15 minutos. Há aplicativos de mapas que podem ajudar a calcular a duração do trajeto.
2. Não se esqueça de pedir as autorizações necessárias para a realização de uma atividade de campo com os estudantes. Durante o percurso, cuide da segurança da turma; vocês podem fazer combinados previamente em sala de aula. Destaque que essa etapa é individual, pois o objetivo é que eles se concentrem nos detalhes do caminho. Se não houver possibilidade de uma saída externa à escola, planeje a caminhada nos espaços internos, como pátio, corredores, biblioteca etc.
Tá ligado! A produção textual do Capítulo 5 do volume de Redação promove uma reflexão sobre a importância de resolver os obstáculos para a mobilidade dos idosos.

Para começar, você vai participar de um exercício de percepção.

1. A turma vai fazer uma caminhada pelos arredores da escola. Previamente, façam um mapa do percurso, marcando as ruas por onde pretendem passar. Estabeleçam combinados para garantir a segurança de todos durante a caminhada.
2. Com o mapa pronto, dirijam-se todos ao portão de saída e, assim que colocarem os pés fora do edifício, sigam o percurso que o professor orientar. Caminhem em silêncio pelas ruas, praças, avenidas indicadas, sem conversar ou trocar impressões com os colegas. Ao longo da caminhada, procurem estar absolutamente atentos aos detalhes.
3. De volta à escola, reflitam sobre a experiência. Sentem-se em círculo e conversem com base nas seguintes perguntas, respeitando os turnos de fala.

   a. O que chamou a atenção de vocês no percurso?
   3. a. Resposta pessoal.

   b. Há algo que vocês tenham percebido durante o percurso que não tinham notado antes? Em caso afirmativo, compartilhem a resposta com os colegas.
   3. b. Resposta pessoal.

   c. Vocês reconheceram algum tipo de trabalho artístico durante a caminhada? Se sim, onde? Como era esse trabalho?
   3. c. Nesta questão, é possível identificar o vocabulário que os estudantes já construíram para a descrição de trabalhos de arte urbana. Anote as palavras que eles trouxerem, pois esses termos podem ser retomados durante os estudos do capítulo.

Tá ligado!

Uma relação plena com o lugar em que se vive depende da garantia de mobilidade.

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

DAIARA TUKANO/BRUNO FIGUEIREDO - CURA - CIRCUITO URBANO DE ARTE

Selva mãe do rio menino (2020), de Daiara Tukano. Grafite realizado na 5ª edição do Festival CURA, 1.006 metros quadrados. Praça Raul Soares, Belo Horizonte, Minas Gerais.

4. a. Resposta pessoal. Oriente os estudantes a pensar no uso dos espaços comuns do município, como praças, parques e outras áreas de lazer, e na participação em festas e eventos populares.

4. Pensando de forma mais ampla no lugar onde vocês vivem, converse com os colegas a respeito das relações que cada um estabelece com ele.

a. Vocês frequentam espaços públicos perto de casa ou da escola? Se sim, quais?

b. Há algum lugar do município que lhes desperte alguma memória afetiva? Se sim, por quê?

4. b. Resposta pessoal.

c. O que costuma chamar a atenção de vocês no percurso de casa até a escola? Vocês fazem sempre o mesmo caminho ou gostam de mudar de trajeto?

4. c. Resposta pessoal. Peça que recordem o trajeto de casa até a escola, descrevam como fazem o deslocamento e o que observam no caminho. É possível que muitos dos jovens usem o celular durante o percurso e acabem não observando o entorno. Se julgar oportuno, proponha uma reflexão sobre a importância de prestar atenção ao momento presente e ao que está ao nosso redor, desconectando-se das telas.

d. Que sensações, imagens, cheiros e emoções vêm à cabeça quando vocês se lembram de uma caminhada no bairro onde moram?

4. d. Resposta pessoal. Convide os estudantes a fecharem os olhos por dois minutos para, em silêncio, rememorarem os bairros e as ruas que frequentam, percebendo as sensações despertadas no corpo e as memórias olfativas, visuais e sonoras mais recorrentes.

5. Analise a reprodução do grafite *Selva mãe do rio menino* (2020), de Daiara Tukano. Você acredita que intervenções artísticas urbanas podem despertar emoções e chamar a atenção da sociedade para temas relevantes da vida coletiva?

5. Resposta pessoal. O objetivo é levar os estudantes a uma reflexão sobre a temática do capítulo: o estudo de intervenções artísticas urbanas, como o grafite e a arte mural, e a compreensão da importância da ocupação de espaços públicos pela arte com o objetivo de suscitar reflexões e discussões relevantes para a sociedade.

Ainda pensando na relação entre o município e suas vivências, vamos fazer um mapa afetivo?

6. Faça um mapa de uma região do município que seja importante para você. Pode ser do bairro onde mora, dos arredores da escola ou do trajeto casa-escola, por exemplo. Pense em lugares significativos para suas memórias.

7. Depois, trace os caminhos que você mais percorre, colando uma linha sobre uma cartolina (ou outro material indicado pelo professor). Insira também símbolos, palavras e imagens que representem sensações, afetos e a importância de cada espaço marcado no mapa.

8. Por fim, mostre o mapa afetivo para a turma. Analise o trabalho dos colegas e identifique como cada um expressa de forma singular a sua relação com o lugar em que vive. Faça perguntas para os colegas e compartilhe suas impressões. Note como, apesar de o espaço físico do município ser o mesmo, as experiências de cada um são diferentes.

6. Diálogo interdisciplinar com Geografia. Os estudantes podem imprimir mapas prontos e usá-los como base para a atividade, mas é interessante que o professor de Geografia participe. Ele pode contribuir com orientações para a criação do mapa da região escolhida, o que permitirá, em Geografia, a revisão de critérios importantes para a leitura de documentos cartográficos e, em Arte, a ampliação da reflexão sobre recursos da linguagem visual com sentido convencionado.

7. Pesquise e apresente exemplos de mapas afetivos aos estudantes, mostrando que essa é uma ferramenta que pode ser utilizada para investigar a relação de cada pessoa com a localidade onde vive. Explique que não há uma única forma de expressão artística, convidando os estudantes a explorarem diferentes tipos de material e elementos visuais, conforme os interesses de cada um.

8. Reserve um momento para que os estudantes possam compartilhar os trabalhos em uma mostra, incentivando-os a falar sobre seus processos de criação.

Daiara Tukano é uma artista contemporânea indígena que cria obras visuais em diferentes suportes, resgatando as tradições culturais de seu povo. O grafite *Selva mãe do rio menino*, feito na região central de Belo Horizonte, Minas Gerais, contrasta a natureza e o concreto da cidade ao retratar a figura de uma mãe que acolhe seu filho.

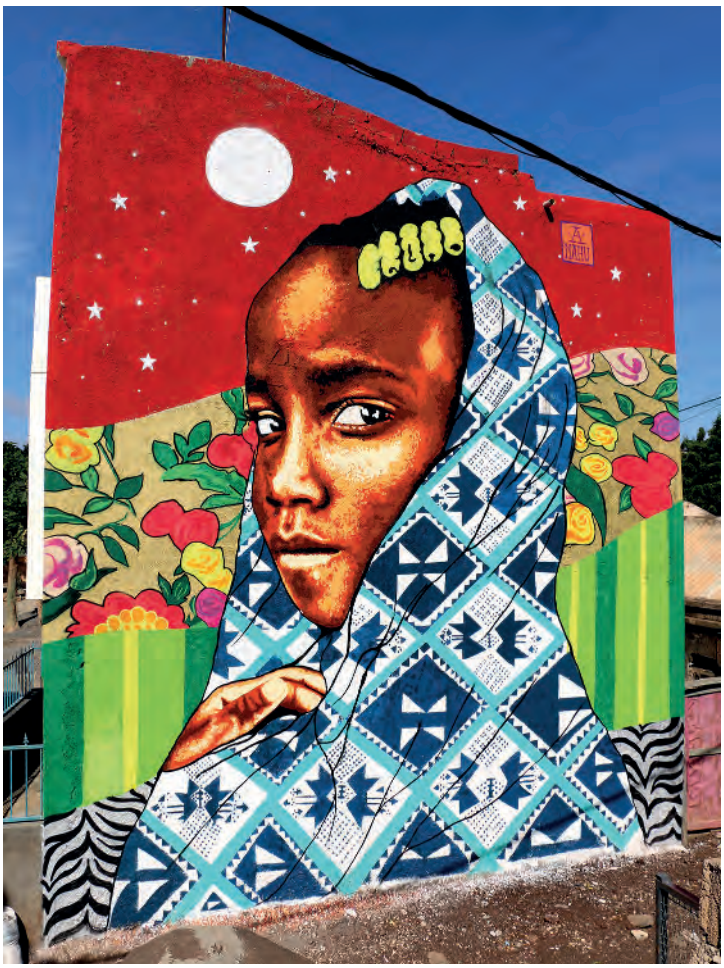
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Leitura 1

Leitura 1. Esta seção mobiliza as habilidades EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604 ao propor a leitura, análise e compreensão do projeto de grafite de Ananda Nahú, relacionando-o às questões socioculturais do território de sua produção.

A fotografia reproduzida a seguir mostra um grafite da artista baiana Ananda Nahú, desenvolvido na cidade de Praia, capital de Cabo Verde, país localizado na África Ocidental. O trabalho foi feito em parceria com o projeto *Xalabas di Kumunidadi*, que busca o desenvolvimento de um turismo sustentável na região por meio do fortalecimento da identidade e da cultura local.

Analise atentamente a imagem e os elementos visuais que compõem o grafite.



ANANDA NAHÚ/PROJETO XALABAS - COLEÇÃO DA ARTISTA

Segundo mural do projeto *Xalabas di Kumunidadi* (2018), de Ananda Nahú. Grafite, 7 × 2 metros. Realizado em Praia, Cabo Verde.

Tá ligado!

O conhecimento da literatura também pode nos aproximar da cultura de países africanos.

Tá ligado! No Capítulo 12 do volume 3 de Língua Portuguesa, são estudados textos de autores de Angola e Moçambique.

Por dentro do grafite

1. Descreva a pessoa retratada no grafite: Quais são as características dela? Quantos anos ela aparenta ter?

2. Qual foi o ângulo escolhido pela artista para o retrato? Como é a expressão da pessoa retratada? A quem o olhar dela parece se direcionar?

3. Analise o tecido que envolve a pessoa retratada. Que formas a estampa do tecido apresenta? Quais são as cores dele? Que significados você imagina que esse tecido pode ter?

4. Preste atenção ao plano de fundo do retrato e descreva como é esse cenário. Quais são as cores, formas e figuras que a artista utilizou?

1. A artista retratou uma menina negra de cerca de 7 anos de idade. Ela usa adornos amarelos no cabelo e está envolta em um tecido que apresenta um padrão específico. Uma das mãos dela aparece parcialmente segurando o tecido.

2. A menina foi retratada de perfil, tem uma expressão séria e um olhar altivo. O olhar dela parece se voltar para o espectador. Amplie a análise perguntando aos estudantes sobre o efeito dessas escolhas na composição e comente que podem transmitir a ideia de protagonismo e empoderamento da menina.

3. O tecido apresenta uma estampa com padronagem composta de formas geométricas, de cor branca e tons de azul. Permita que os estudantes levantem hipóteses sobre o significado do tecido no retrato e explique que ainda neste capítulo poderão saber mais sobre o assunto.

4. O fundo da imagem é colorido, com diferentes figuras e formas. Na parte superior, os estudantes podem descrever um céu noturno vermelho, identificando estrelas e uma lua cheia. Abaixo do céu, há três faixas com texturas diferentes: a primeira tem um padrão floral, a segunda apresenta uma sequência de listras com diferentes tonalidades de verde e, por último, há uma textura que lembra a pelagem de uma zebra.

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

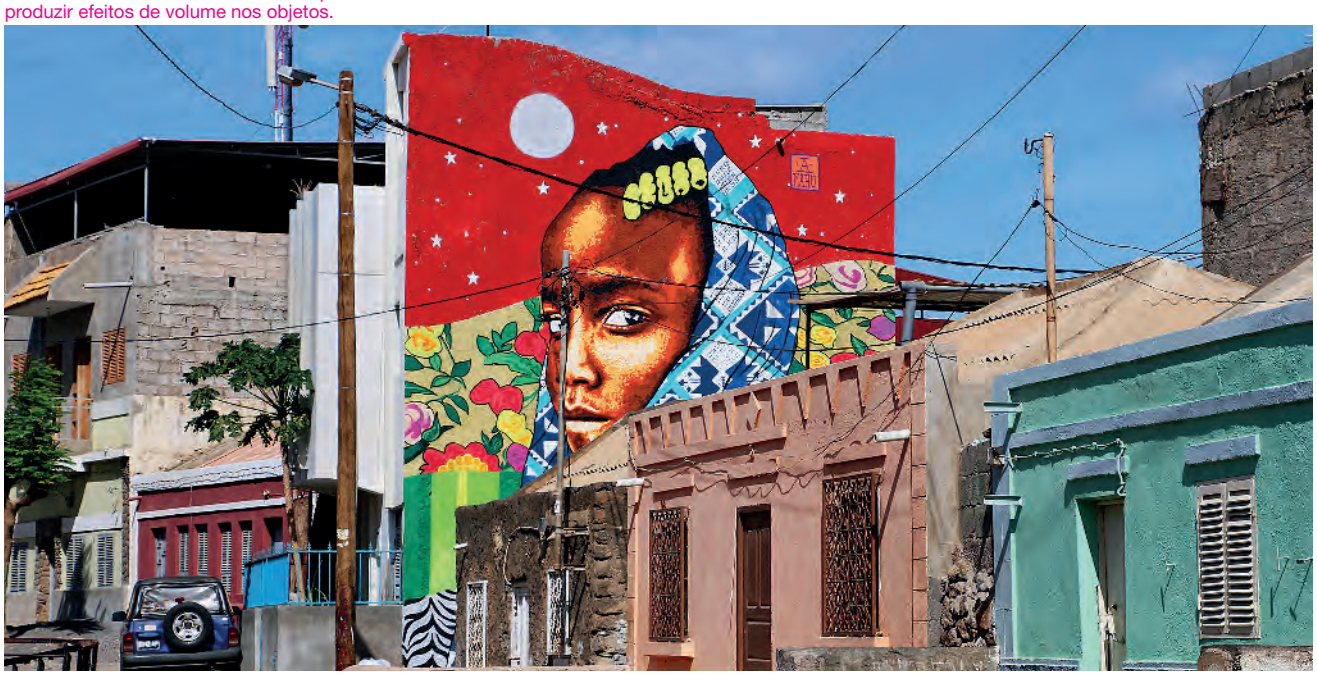
5. a. O rosto da menina foi pintado de maneira mais realista por causa da técnica de luz e sombra utilizada pela artista, que confere sensação de volume ao retrato. Já o plano de fundo é uma composição mais gráfica, com superfícies planas, formas delimitadas por linhas bem marcadas e cores sólidas, isto é, sem efeitos de sombreamento como feito no rosto da menina. Nessa questão é possível avaliar se os estudantes recordam que, no desenho e na pintura, a técnica de luz e sombra combina tons mais claros e mais escuros para produzir efeitos de volume nos objetos.

5. **O grafite de Ananda apresenta diferentes tipos de tratamento de pintura para o rosto da pessoa retratada e para o plano de fundo.**

   a. Aponte as diferenças na forma de pintar a pessoa e o cenário.

   b. A pintura apresenta sensação de profundidade? Por quê?

6. **De que forma os elementos escolhidos pela artista na composição se relacionam ao lugar em que o mural foi pintado?**



ANANDA NAHÚ/PROJETO XALABAS - ACERVO DA ARTISTA

Grafite de Ananda Nahú no bairro Achada Grande Frente, na cidade de Praia, em Cabo Verde. Fotografia de 2018.

5. b. Espera-se que os estudantes reconheçam que a pintura apresenta profundidade por ser composta em planos, distinguindo figura e fundo. Na questão, é possível avaliar se os estudantes recordam a noção de espacialidade composta de figura e fundo, que confere ilusão de profundidade utilizando por meio de diferentes planos.

6. Espera-se que os estudantes comecem a levantar hipóteses sobre a obra e seu contexto. Eles podem relacionar os motivos do tecido e do plano de fundo, por exemplo, a elementos da identidade e da cultura local.

O projeto *Xalabas di Kumunidadi* foi uma parceria entre artistas, a comunidade e o governo de Cabo Verde a fim de promover a inclusão social e combater a violência e a evasão escolar naquele país. O projeto contemplou ações que envolveram os moradores da comunidade de Achada Grande Frente, na cidade de Praia, incentivando-os a trabalhar em conjunto na promoção da cultura local e na busca por melhores condições de vida.

O mural que você conheceu foi o segundo feito por Ananda Nahú durante sua permanência na cidade para participar do projeto. Para criar a obra, Ananda conheceu a cultura da região, conviveu com os moradores do bairro, dialogou com líderes comunitários e fez alguns registros prévios, como fotografias de algumas crianças. Entre as crianças fotografadas, a artista escolheu Joyce, uma menina de 7 anos à época, para ser representada no grafite. A menina foi retratada usando um tecido típico da cultura cabo-verdiana, chamado *panu di terra*.

O ***panu di terra*** é um símbolo nacional da cultura de Cabo Verde. Essa peça de roupa é feita de modo artesanal, utilizando técnicas tradicionais de tecelagem em algodão. Os padrões apresentados nas estampas são resultado da forma como os fios são tecidos, e as cores predominantes são a branca e a azul. A peça costuma fazer parte de momentos importantes da vida dos cabo-verdianos, principalmente em cerimônias formais, como casamentos e funerais. Além disso, desde o nascimento, as crianças costumam ser embrulhadas nesse tecido.

PAULINO SEMEDO/ASSOCIAÇÃO KAMBAMI

Panu di terra, símbolo tradicional de Cabo Verde. Fotografia de 2024.

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

7. A pintura de Ananda Nahú é um exemplo de intervenção urbana porque representa uma interferência em um espaço público da cidade, alterando a relação que as pessoas têm com o local e com a própria rotina. Caso os estudantes não conheçam a expressão previamente, incentive-os a refletir sobre os significados das palavras para responder às perguntas e proponha uma pesquisa complementar para aprofundar o assunto.

Papo aberto sobre o grafite

7. Você sabe o que é uma intervenção urbana? Pense nos sentidos que conhece dessa expressão e converse com os colegas. A obra de Ananda pode ser considerada um exemplo de intervenção urbana? Por quê?

8. Em sua opinião, o grafite de Ananda colabora para o desenvolvimento de um turismo sustentável ao fortalecer a identidade e a cultura local, como é o objetivo do projeto *Xalabas di Kumunidadi*?

9. Ananda Nahú considera que a obra que produziu em Cabo Verde tem uma função social. Você concorda com a artista?

10. Você conhece projetos artísticos que têm cunho social na região onde mora?

8. Espera-se que os estudantes notem que, ao fazer uma intervenção artística, essa ação do projeto *Xalabas di Kumunidadi* incentiva a visitação local, aumentando o turismo da região. Depois que os estudantes elaborarem suas respostas e as compartilharem uns com os outros, caso julgue necessário, acrescente que, por atrair mais turistas, o grafite de Ananda pode contribuir para fomentar indiretamente outras atividades, como a gastronomia e o artesanato locais, os serviços de entretenimento e a constituição de uma rede local de base comunitária. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

É lógico!

Para responder sobre a função social da obra de Ananda, você vai usar a habilidade da busca de padrões: precisa selecionar os dados que caracterizam uma obra de arte com função social e, então, verificar se são aplicáveis ao grafite em análise.

9. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes concordem com a artista. Estimule-os a compartilhar as respostas deles e, caso ache pertinente, acrescente que a obra em questão tem função social porque valoriza os habitantes e as culturas locais, dialoga com o entorno de forma democrática – uma vez que está na rua – e está inserida em um projeto de incentivo ao turismo, que visa, além da fruição estética, impulsionar a economia local. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

10. Resposta pessoal. Se houver projetos de artes visuais ou de outras linguagens dessa natureza na região onde vivem, compartilhe com os estudantes. Pode ser interessante programar uma visita de campo para conhecer esses projetos.

TRABALHO E JUVENTUDES

LISA DE JONG - ACERVO DE ANANDA NAHÚ

Ananda Nahú em frente a um de seus murais, em Cleveland, Estados Unidos. Fotografia de 2016.

Você sabe como a produção artística de um grafiteiro pode ser financiada?

Muitos artistas desenvolvem projetos em parceria com instituições públicas e privadas, buscando financiamento por meio de editais, leis de incentivo à cultura e patrocínios.

Ananda, por exemplo, participou de um programa desenvolvido por uma associação da região de Praia, que contou com o apoio do governo de Cabo Verde. Ao participar do programa, Ananda fez uma **residência artística** na cidade que resultou na criação de dois murais e em uma exposição de dez pinturas em tela.

Residência artística é um tipo de programa que visa, entre outras coisas, ao desenvolvimento profissional de um artista. Nesses programas, os artistas participam de atividades de formação e recebem apoio financeiro para desenvolver seus processos criativos. As vivências e as criações desenvolvidas durante o programa costumam ser compartilhadas com o público em exposições, palestras e *workshops*.

- Pesquise, se possível em *sites* de instituições culturais e de universidades, diferentes programas de residência artística. Que atividades os artistas desenvolvem durante esses programas?
- Há programas de residência artística na região onde você vive? Se sim, como são esses programas? O que é preciso para participar?
- Converse com os colegas: Você gostaria de participar de uma residência artística?

Trabalho e juventudes. Os estudantes vão explorar e analisar os discursos relacionados ao trabalho entre os jovens, refletindo sobre as visões de mundo, preconceitos e conflitos de interesse que permeiam esses temas. Eles utilizarão diferentes linguagens para expressar suas reflexões e serão incentivados a formular propostas que considerem o bem comum e os Direitos Humanos. Tais conteúdos mobilizam as habilidades EM13LGG101, EM13LGG202, EM13LGG303, EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604, promovendo uma compreensão crítica e contextualizada das questões sociais que envolvem a juventude. Oriente os estudantes na pesquisa e promova um momento de compartilhamento dos resultados em sala de aula, seguido de uma conversa sobre o que acharam dos programas de residência que encontraram e se algum despertou o interesse deles. As instituições que oferecem programas de residência artística costumam abrir editais de seleção de participantes e/ou selecionar os artistas com a ajuda de um júri especializado. Os programas têm duração média de três meses a um ano, período em que os artistas visitam ateliês, participam de *workshops* e de consultorias com especialistas, enquanto desenvolvem processos criativos. É comum que os artistas recebam bolsas de auxílio financeiro durante a permanência no programa. Explique também que existem outras formas de um artista levantar recursos para realizar suas produções. Muitas vezes, por exemplo, os grafiteiros se engajam em outras atividades, desdobramentos de suas práticas de grafite, criando produtos comercializáveis, como camisetas, logotipos de marcas, oficinas e organizações de exposições. Caso os estudantes não tenham acesso à internet, faça uma pesquisa prévia e selecione alguns materiais de pesquisa para levar para a sala de aula.

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

Leitura 2. Os grafites apresentados são uma oportunidade para os estudantes se aproximarem de aspectos ligados à linguagem da arte urbana e para refletirem sobre questões raciais, econômicas, políticas e sociais que envolvem as mulheres negras no Brasil, assim desenvolvendo as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG604. Os estudantes são incentivados a analisar os grafites apresentados, utilizando diferentes linguagens para interpretar e discutir os temas socioculturais presentes neles, e a refletir criticamente sobre as relações de poder e as perspectivas de mundo expressas nos discursos. Assim, também são mobilizadas as habilidades EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG302 e EM13LGG401, promovendo uma compreensão crítica das línguas e das práticas de linguagem em diversos contextos sociais, culturais e históricos. Comente que as produções artísticas são, muitas vezes, um modo de apresentar à sociedade questões que precisam ser discutidas, convidando as pessoas a construírem uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa. Explique que um mural pode ser inteiramente realizado com a utilização de técnicas do grafite, por isso muitas pessoas vão chamá-lo genericamente de grafite. Já o inverso não é verdadeiro, porque um grafite de pequeno porte, feito em um poste, por exemplo, não é um mural.

ODS 5

Leitura 2

Analise, agora, a reprodução de outros dois murais de grafite. Eles foram criados por um coletivo de mulheres grafiteiras, o Minas de Minas Crew. Fundado em 2012, em Belo Horizonte, Minas Gerais, o coletivo é formado por quatro artistas: Krol (Carolina Jaued), Musa (Louise Libero), Nica (Nayara Gessica) e Lídia Viber (Lidia Soares). Um dos principais assuntos trabalhados pelo grupo é a luta por igualdade de direitos entre mulheres e homens, assim como o combate à violência contra as mulheres.

BRUNO FILIPE/MINAS DE MINAS CREW

Nós podemos tudo – Carolina Maria de Jesus (2019), do coletivo Minas de Minas Crew. Grafite, 30 × 12 metros. Belo Horizonte, Minas Gerais.

SILVI PALMA/MINAS DE MINAS CREW

Nós podemos tudo – Elza Soares (2017), do coletivo Minas de Minas Crew. Grafite, 15 × 8 metros. Belo Horizonte, Minas Gerais. Fotografia de 2017.

Tá ligado!

A discussão sobre as várias formas de violência contra a mulher é um tema contemporâneo importante.

Tá ligado! No Capítulo 9 do volume de Redação, a proposta de produção textual tem como tema a violência obstétrica.

Fala aí!

Em grupos, discutam: O grafite perde força política quando institucionalizado, ou seja, financiado pelo poder público ou pelo setor privado?

Estratégia: Escute os colegas com atenção para discutir os argumentos apresentados.

LEMBRA?

Há diferentes **técnicas de grafite**. Uma delas é a *spray art*, na qual o artista aplica o *spray* de modo livre e direto no suporte escolhido. Outra possibilidade é a *stencil art* (termo em inglês para "arte de estêncil"), feita com formas recortadas de um cartão, criando um molde que fica apoiado no local escolhido e recebe sobre ele a tinta em *spray*.

Fala aí! Estimule os estudantes a discutirem, propondo questões como: "Até que ponto a institucionalização da arte tira dela seu papel subversivo?"; "A institucionalização pode ser uma fonte de renda para os artistas?"; "O que acha de artistas que se apropriam de espaços privados para dar conta de sua expressão?". Amplie a discussão, conversando com os estudantes sobre o direito constitucional de acesso à cultura e explicando as possibilidades de financiamento público para produções artísticas por meio de leis de incentivo à cultura.

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

Papo aberto sobre os grafites

Papo aberto sobre os grafites. Para esta seção, foram escolhidos grafites que articulam várias linguagens, inclusive a verbal, de modo a proporcionar atividades de leitura multimodal.

1. Resposta pessoal. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

1. **Os grafites apresentados têm como protagonistas mulheres negras e trazem a frase "Nós podemos tudo". Na sua opinião, o que essas obras expressam?**

2. **a.** Ambas estão sérias e têm expressões fortes. Carolina de Jesus tem um olhar que encara e instiga o público; Elza Soares tem olhar penetrante, com a cabeça erguida.

2. **Esses grafites têm como personagens centrais a escritora mineira Carolina Maria de Jesus (1914-1977) e a cantora fluminense Elza Soares (1930-2022).**

   a. Como foram retratadas as expressões faciais, especialmente os olhares, dessas mulheres?

   2. c. No grafite de Carolina, há manuscritos; no de Elza, há a frase "Salve, Rainha". As referências verbais são homenagens às duas mulheres negras: Carolina é aclamada como precursora de uma escrita representativa de mulheres negras pobres; e Elza é reverenciada como rainha na música.

   b. Descreva as cores e as formas utilizadas na composição de cada um dos grafites.

   2. b. Leia a resposta esperada na parte específica do **Suplemento para o professor**.

   c. Que outras informações verbais aparecem nos murais, além da frase "Nós podemos tudo"? Na sua opinião, que sentidos elas acrescentam às obras?

3. **Compare os elementos visuais e a temática dos dois grafites.**

   a. É possível encontrar aspectos em comum entre eles? Em caso afirmativo, quais?

   b. Esses aspectos permitem associar os grafites a um mesmo estilo e afirmar que foram feitos pelas mesmas artistas? Por quê?

   3. Leia as respostas esperadas na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Investigue

Qual é a importância literária de Carolina Maria de Jesus? Você conhece a trajetória musical de Elza Soares? Faça uma pesquisa para conhecer melhor essas duas artistas.

Estratégia: Procure resumir a biografia e o conteúdo da principal obra de cada artista.

Investigue. Diálogo Interdisciplinar com Língua Portuguesa. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Biblioteca cultural

É possível assistir ao vídeo das grafiteiras Nenê Surreal, Mara MBHAL, Isa Brisa e Azenate Brasil produzindo um mural buscando por *Nenê Surreal: Arte em movimento* em plataformas de vídeo.

Bate-papo de respeito

Nenê Surreal é uma grafiteira brasileira que encontrou na arte uma forma de denunciar injustiças econômicas, sociais, raciais e culturais. Entre suas lutas, está a busca pelo reconhecimento dos direitos das mulheres e da população preta e periférica. Há décadas, Nenê atua grafitando nas ruas, contribuindo para a diversificação de uma cena profissional que é majoritariamente composta de homens e pessoas jovens.

Leia o que a artista disse em entrevista a uma revista.

DAISY SERENA /ACERVO PESSOAL

Nenê Surreal. Município de Diadema, São Paulo. Fotografia de 2022.

> O movimento *hip-hop* é extremamente machista até hoje, não consegue entender a importância das mulheres. Falta diversidade. Durante um tempo, só observei a cena. É fadado para a mulher preta o lugar de assistente [...]. Nós, mulheres pretas, sempre estivemos lá.

GOTO, Mattheus. O movimento *hip-hop* é machista até hoje, afirma grafiteira Nenê Surreal. **Veja**, 10 maio 2023. Disponível em: https://vejasp.abril.com.br/cultura-lazer/amarelinhas-nene-surreal-grafiteira-entrevista. Acesso em: 9 jul. 2024.

Bate-papo de respeito. A proposta de discussão apresentada nesse boxe permite o desenvolvimento das habilidades EM13LGG204 e EM13LGG304. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Reúna-se com dois colegas e conversem sobre as questões a seguir. Depois, exponham suas conclusões para a turma.

1. **O que vocês entendem por machismo? Vocês já vivenciaram situações em que reconheceram o machismo?** 1. Resposta pessoal.

2. **Por que Nenê Surreal afirmou que a cena do *hip-hop* é machista? De que forma as mulheres podem ser excluídas do movimento? Como esse machismo pode ser combatido?** 2. Resposta pessoal.

3. **A existência de artistas como Nenê Surreal contribui para a diminuição do machismo na cultura *hip-hop* e na sociedade como um todo? Por quê?** 3. Resposta pessoal.

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

Se eu quiser aprender +. Nesta seção, são trabalhadas as habilidades EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG203, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604 ao desenvolver saberes sobre a arte do grafite e a arte mural, e sobre a ligação das experiências estéticas com as discussões da sociedade e os contextos socioeconômicos, criando espaços de denúncia, diálogo e evidenciando as diferentes vozes e disputas na vida coletiva.

SE EU QUISER APRENDER + Grafite: a arte do protesto

Os estudantes vão conhecer mais sobre o movimento *hip-hop* nos capítulos **Experienciando uma música crítica: *o rap***, **Experienciando o improviso na dança** e **Experienciando dançar *hip-hop***. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

LEMBRA?

O ***hip-hop*** engloba quatro elementos principais: o *rap* e o *DJ*, que são as formas de expressão musicais do movimento; o *breaking*, ou dança de rua, forma de expressão em dança; e o grafite, que é a forma de expressão nas artes visuais.

Investigue

Faça uma pesquisa sobre o significado da palavra **contracultura**. Em seguida, reflita: Qual era o significado dessa palavra no século XX? Ela ainda faz sentido no século XXI?

Estratégia: Anote as fontes em que encontrou as informações para embasar sua reflexão e sustentar seus argumentos.

Investigue. A palavra **contracultura** esteve associada inicialmente a movimentos da juventude da década de 1960, momento de intensa mobilização e contestação social e política. Em geral associados à arte, os movimentos de contracultura questionavam as culturas hegemônicas, valorizando a chamada **cultura marginal**, *underground* ou alternativa. Movimentos como o *beatnik*, *hippie* e *punk*, surgidos nos Estados Unidos, a Tropicália, no Brasil, e o maio de 1968, na França, são exemplos de contracultura. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Biblioteca do professor. Para saber mais a respeito dos movimentos de contracultura, sugerimos a leitura da PEREIRA, Carlos Alberto. **O que é contracultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
Para a discussão sobre os reflexos dos movimentos de contracultura atualmente, recomendamos:
ALMEIDA, Maria Isabel; NAVES, Santuza (org.). **Por que não?**: ruptura e continuidades da contracultura. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.
Alessandro Hipz é um grafiteiro brasileiro cujo trabalho é profundamente influenciado pelas culturas indígenas, refletindo sua conexão e respeito pelas tradições e sabedorias ancestrais dos povos originários. Seus grafites, como o mural *Guardiã da Amazônia*, retratam rostos, símbolos e cenas do universo indígena brasileiro, trazendo à tona a rica herança cultural desses povos e suas lutas contemporâneas. O grafite *Guardiã da Amazônia* foi feito no centro histórico de Manaus em 2021, quando um edital público financiou ações de artistas durante o contexto da pandemia da covid-19 no Brasil.

Como você viu, o grafite é uma expressão artística comumente realizada em espaços públicos. Essa expressão, de caráter poético e político-social, começou a ser desenvolvida nos anos 1970 nos Estados Unidos como parte do *hip-hop*. Com inscrições feitas com *spray* nos muros das cidades, buscava-se uma forma de expressão e de protesto contra a invisibilidade dos grupos sociais menos privilegiados por meio da transgressão à cultura dominante de maneira subversiva e interventiva.

O grafite migrou rapidamente para outros lugares, com contextos particulares, mas também marcados por injustiças sociais e opressões. No Brasil, mais especificamente no município de São Paulo, foi na década de 1970 que apareceram os primeiros registros de grafite pelas ruas. Na década de 1980, a cultura *hip-hop* se fortaleceu, principalmente nas periferias dos grandes centros urbanos brasileiros. Muitas vezes, os grafites abordam questões de cunho político e social, despertando reflexões sobre a importância de grupos sociais marginalizados se apropriarem dos espaços das cidades de forma democrática, combatendo a exclusão.

Os estilos do grafite são diversos e evoluem continuamente, refletindo a criatividade e a individualidade dos artistas. Um dos mais conhecidos é o ***tagging*** (termo em inglês para "assinatura", "marcação"), que consiste em uma assinatura do artista, chamada de *tag*, geralmente feita com letras cursivas ou estilizadas. O ***throw-up*** (termo em inglês para "vômito") ou ***bomb*** ("bomba", em inglês) é um estilo similar ao ***tagging***, caracterizado por letras arredondadas, volumosas e coloridas e pela agilidade ao fazer os traços. Outro estilo, muito praticado na década de 1970, é o ***wildstyle*** (termo em inglês para "estilo selvagem"), que apresenta letras complexas e interligadas. As ***pieces*** (abreviação de *masterpiece*, termo em inglês para "obra-prima", "obra de arte") são obras mais elaboradas, frequentemente com múltiplas cores, sombreamentos e efeitos tridimensionais. Já o ***freestyle*** ("estilo livre", em inglês) é um estilo com composição mais livre e autoral. Além desses, há os ***murais***, estilo que você conheceu neste capítulo: painéis que cobrem superfícies de grandes dimensões e que frequentemente incluem personagens, paisagens e narrativas visuais.

JAIME AMORIM /ACERVO DA ARTISTA

Guardiã da Amazônia (2021), da série Santas da Amazônia, de Alessando Hipz. Painel de 10 × 30 metros. Centro histórico de Manaus, Amazonas.

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

O grafite nasceu como subversão: na maioria das vezes, não havia autorização ou verba para que o trabalho fosse desenvolvido. O fato de ocupar espaços públicos (ou até mesmo privados) sem autorização dos responsáveis pelo local questionava a legitimidade dos trabalhos. No entanto, ao longo dos anos, essa manifestação começou a ganhar *status* e a ser aceita socialmente – a ponto de muitos grafiteiros serem contratados para elaborar murais com financiamento público e privado, além de venderem suas obras em leilões para colecionadores, museus e galerias de arte.

OBJETO DIGITAL
Carrossel de imagem: Grafite

CRIOLA E DIEGO MOURO/SOUTH AFRICAN TOURISM

O mural, dos grafiteiros convidados Diego Moura e Criola, faz parte das homenagens ao centenário de Nelson Mandela, promovidas pelo South African Tourism, escritório de turismo da África do Sul no Brasil. A ideia foi reforçar a importância de um dos maiores líderes negros do século XX, que fez da vida dele uma jornada de luta pela igualdade racial e social. A mineira Criola é uma importante grafiteira da atualidade, que revela o protagonismo feminino na cena de arte urbana, criando obras que valorizam a cultura afro-brasileira e resgatam sua própria ancestralidade. Já Diego Mouro é um grafiteiro e ativista negro que busca retratar personagens negros em suas produções, enaltecendo histórias e lutas.

Homenagem ao centenário de Nelson Mandela (2018), de Criola e Diego Mouro. Painel de 15 × 25 metros. Município de São Paulo, estado de São Paulo.

Atualmente, em várias partes do mundo, é possível encontrar pinturas de grandes dimensões, muitas vezes feitas em empenas, como são chamadas as laterais sem janelas de edifícios. Essas pinturas são consideradas murais, e seu processo de elaboração é longo, para o qual costuma ser necessária a utilização de guindastes e de uma equipe de apoio. Devem ser respeitadas normas de segurança, além de haver a necessidade de autorização de órgãos oficiais e de um planejamento prévio. Cada artista tem um processo particular de criação e pode utilizar diversos tipos de material como tinta *spray*, estênceis, pincéis, rolinhos e pistolas de tinta.

Biblioteca cultural. Explique que a criação artística do projeto envolveu uma equipe multidisciplinar e contou com palestras e oficinas. O objetivo foi a criação de grafites táteis, acompanhados de textos em braile, fomentando a democratização do acesso à arte urbana e a inclusão das pessoas com deficiência visual.

Biblioteca cultural

Em 2023 foi inaugurado o primeiro grafite em braile do mundo. Produzido pelo artista paulistano Subtu, com curadoria de Roberto Parisi, o projeto *Graffiti #ParaCegoVer* está situado no Beco do Batman, na zona oeste do município de São Paulo. O local é conhecido pelas paredes repletas de grafites de diferentes artistas.

A obra é formada por um conjunto de três murais que contam uma história com o personagem Yoko, um macaco japonês que é símbolo da luta por inclusão, diversidade e representatividade. Se possível, você pode buscar mais informações sobre esse trabalho fazendo uma pesquisa na internet.

MURILLO DENARDO–BOOH/SUBTU

Graffiti #ParaCegoVer (2023), de Subtu. Painel de 3 × 2,5 metros. Beco do Batman, município de São Paulo, estado de São Paulo.

GRAFFITI #PRACEGOVER

Detalhe dos textos em braile do *Graffiti #ParaCegoVer* (2023), de Subtu.

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

A arte mural como experiência política

© 2022 BANCO DE MÉXICO, FIDUCIARIO EN EL FIDEICOMISO MUSEOS DIEGO RIVERA Y FRIDA KAHLO. AV. 5 DE MAYO NO. 20, COL. CENTRO, ALC. CUAUHTÉMOC, C.P. 06000, CIUDAD DE MÉXICO. FOTO: QUINTLOX/ ALBUM/FOTOARENA. LOCALIZAÇÃO: INSTITUTO DE ARTE DE DETROIT, MICHIGAN, EUA.
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Indústria de Detroit, Parede Norte (1932-1933), de Diego Rivera. Afresco, 257,8 cm × 213,4 centímetros. Instituto de Arte de Detroit, Estados Unidos.

Muitos artistas, ao longo da história, fizeram suas pinturas em paredes. Chamada de **pintura mural** ou **arte mural**, essa forma de expressão teve diferentes objetivos artísticos, dependendo do lugar e da época em que era produzida. Geralmente tinha cunho religioso ou decorativo e estabelecia uma relação direta com o local onde estava inserida. No início do século XX, surgiu um movimento artístico baseado nessa forma de expressão, que, assim como o grafite, apresentava forte cunho político e social: o **muralismo mexicano**.

O muralismo mexicano se desenvolveu no contexto da Revolução Mexicana (1910-1920), após 30 anos de ditadura militar no país, como uma forma de arte revolucionária. Os nomes mais conhecidos desse movimento são Diego Rivera (1886-1957), José Clemente Orozco (1883-1949) e David Alfaro Siqueiros (1898-1974). Esses artistas acreditavam na arte como forma de lutar contra opressões, por isso valorizavam a produção de pinturas monumentais expostas em lugares públicos para garantir mais alcance da população. Assim, rompiam com os circuitos tradicionais de circulação e comercialização da arte, como galerias, museus e coleções particulares, dialogando diretamente com o povo.

Um dos trabalhos mais conhecidos de Diego Rivera é um conjunto de murais em que conta a história geológica, tecnológica e humana da cidade de Detroit, nos Estados Unidos, antigo polo industrial automobilístico. O trabalho foi realizado durante nove meses, resultando em 27 pinturas em quatro paredes diferentes, que representam a indústria moderna enraizada no antigo sistema de crenças do povo asteca do México central. A técnica utilizada foi o afresco, comum no antigo Egito, na Grécia e Roma antigas e nas Américas, que consiste em aplicar cores diluídas em água sobre um revestimento de argamassa ainda fresco, facilitando a absorção da tinta.

Fala aí! É esperado que os estudantes apontem que ambas as obras têm preocupações sociais relacionadas aos contextos de tempo e espaço em que foram criadas. As duas apresentam grandes dimensões e ocupam paredes inteiras, mas foram feitas com técnicas diferentes: a de Ananda Nahú é um grafite, e a de Diego Rivera é um afresco.

Fala aí!

Analise atentamente o mural *Indústria de Detroit, Parede Norte*, de Diego Rivera. Guardadas as diferenças de contexto e de técnica, você acha que a obra de Rivera tem objetivo político-social, assim como a de Ananda Nahú, analisada na **Leitura 1**?

Estratégia: Para comparar as obras, trabalhe com critérios objetivos, como o lugar e a época em que foram produzidas.

Biblioteca do professor. Para saber mais a respeito do muralismo mexicano, leia:
BRANDÃO, Angela. Um muralismo inusitado. *In*: EGG, André; FREITAS, Artur; KAMINSKI, Rosane (org.). **Arte e política no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 101.

Paredes, arte e tecnologia: o *video mapping*

Se o grafite interfere nas paredes com as tintas, no *video mapping* é a tecnologia que transforma, de forma temporária, as fachadas e os locais. Essa forma de expressão, que une artes visuais e tecnologia, consiste na projeção de imagens e vídeos em uma superfície tridimensional, como edifícios, monumentos ou paisagens naturais.

O *video mapping Biomimesis*, do grupo BijaRi, por exemplo, foi projetado na fachada de uma paróquia de Campos de Jordão, em São Paulo, durante um festival. O intuito do grupo era propor reflexões sobre a forma como a humanidade e o meio ambiente interagem, compreendendo que os seres humanos são parte de um ecossistema que precisa ser preservado. A inspiração partiu de uma frase do filósofo e ambientalista indígena Ailton Krenak, que diz: "Estamos há muito divorciados desse organismo vivo que é a Terra" (MAAKAROUN, Bertha. O modo de funcionamento da humanidade entrou em crise, opina Ailton Krenak. **Estado de Minas**, Minas Gerais, 3 abr. 2020.).

COLETIVO BIJARI

Registro do *video mapping Biomimesis*, do coletivo BijaRi. Festival de Campos do Jordão, Campos do Jordão, São Paulo. Fotografia de 2022.

Para criar um *video mapping* é preciso mapear a superfície onde a obra será projetada e, utilizando *softwares* e equipamentos de projeção, elaborar imagens e animações de modo precisamente ajustado aos contornos e às características da superfície escolhida. Utilizando essa técnica, os artistas criam experiências visuais imersivas nas cidades, alterando a percepção do espectador sobre determinado espaço por meio de ilusões ópticas e narrativas visuais.

Biblioteca cultural

O BijaRi é um centro de criação que desenvolve projetos de arte, *design* e tecnologia. O grupo foi formado em 1996, no município de São Paulo, e é composto de artistas, arquitetos, *designers*, cenógrafos, entre outros profissionais de diferentes áreas. Muitos trabalhos do grupo são intervenções artísticas ou obras de arte urbana, pensadas para ocupar os espaços comuns das cidades, propondo reflexões sobre as formas de vida e de convívio social. Você pode pesquisar outros trabalhos acessando o *site* oficial do grupo.

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

Esmiuçando o Enem. Ao responder à questão do Enem apresentada, que aborda o grafite contemporâneo e sua relação com pinturas e murais pré-históricos, os estudantes podem mobilizar as habilidades EM13LGG101, EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604, uma vez que terão a oportunidade de refletir sobre a relação entre criações de diferentes tempos e lugares, reconhecer suas especificidades e entender sua função social em cada contexto.

ESMIUÇANDO O ENEM

Leia a questão a seguir e registre a resposta em seu material de anotações.

(Enem - adaptado)

TEXTO I

JOAQUIM NETO/FOTOARENA

Pinturas rupestres no Parque Nacional Serra da Capivara, na região de Raimundo Nonato, Piauí.

TEXTO II

GERSON GERLOFF/PULSAR IMAGENS

Grafite em pilares de ponte, em Santa Maria, Rio Grande do Sul. Fotografia de 2022.

O grafite contemporâneo, considerado em alguns momentos como uma arte marginal, tem sido comparado às pinturas murais de várias épocas e às escritas pré-históricas. Observando as imagens apresentadas, é possível reconhecer elementos comuns entre os tipos de pinturas murais, tais como

Resposta: **c**.

a. a preferência por tintas naturais, em razão de seu efeito estético.

b. a inovação na técnica de pintura, rompendo com modelos estabelecidos.

c. o registro do pensamento e das crenças das sociedades em várias épocas.

d. a repetição dos temas e a restrição de uso pelas classes dominantes.

e. o uso exclusivista da arte para atender aos interesses da elite.

Siga as instruções de resolução.

1. **Para responder, analise as imagens que acompanham o texto da questão e atente para as legendas. Elas dão pistas para a compreensão do que está sendo pedido.**
2. **Contextualize as imagens historicamente, traçando relações entre elas.**
3. **Elimine as alternativas que considere que podem ser descartadas. Retome a leitura das que permaneceram, comparando-as.**
4. **Por fim, escolha a alternativa correta e construa um gabarito para a questão, justificando sua escolha.**

1. Espera-se que os estudantes compreendam que o tema da questão são as pinturas em superfícies, apresentando dois exemplos de contextos históricos distintos: a primeira é um vestígio de arte rupestre no Piauí; e a outra, um exemplo de grafite e arte urbana.

2. Espera-se que os estudantes considerem os contextos de criação de cada imagem, reconhecendo-as como registros de diferentes épocas e sociedades.

3. Espera-se que os estudantes eliminem as alternativas **a**, já que grafiteiros usam tinta *spray*; **b**, pois um dos exemplos trata de um registro pré-histórico; **d** e **e**, visto que os exemplos não são formas de expressão de classes dominantes ou da elite.

4. A alternativa correta é a **c**, pois o registro rupestre e o grafite são formas de expressão que se relacionam a determinado tempo e espaço.

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

EXPRESSÃO Grafitando com estêncil

O estêncil é uma técnica comum no mundo das artes e bastante utilizada no trabalho de grafiteiros. Como mencionado no boxe **Lembra?** que trata das diferentes técnicas de grafite, o estêncil consiste em um molde vazado, utilizado para aplicar um desenho sobre uma superfície.

No Brasil, um dos pioneiros do estêncil foi Alex Vallauri (1949-1987). Nascido em Asmara, na Etiópia, atual Eritreia, Vallauri mudou-se com a família para o Brasil com 16 anos. O artista desenvolveu trabalhos como gravurista, grafiteiro, *designer* gráfico, pintor, desenhista, cenógrafo e foi um dos principais representantes da Pop Art no Brasil. Sua obra dialoga com as culturas urbanas e retrata os chamados arquétipos do inconsciente coletivo – padrões de imagens e símbolos que fazem parte de uma cultura –, além de símbolos de comunicação de massa, como televisões, telefones, guitarras e corações. Na data de sua morte (27 de março), é celebrado o Dia Nacional do Grafite.

Expressão. A seção mobiliza as habilidades EM13LGG104, EM13LGG301, EM13LGG305, EM13LGG603 e EM13LGG701, ao propor uma criação autoral colaborativa com uso da técnica de estêncil que leve a comunidade escolar a refletir sobre um problema enfrentado na escola ou no seu entorno. Espera-se que as experiências artísticas possam contribuir para que os estudantes aprendam a cuidar de si mesmos e da comunidade, como protagonistas de transformações na escola. Previamente à realização da atividade, teste a técnica do estêncil, caso não tenha familiaridade com ela, a fim de se preparar para auxiliar os estudantes durante a realização da atividade. Se não for possível utilizar folhas de acetado, os estudantes podem fazer o estêncil em papel-cartão ou papelão paraná, desenhando diretamente sobre a folha. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

CLAUDOMIRO TEODORO/FOLHAPRESS

Grafite de Alex Vallauri produzido com estêncil em um portão. Município de São Paulo, estado de São Paulo. Fotografia de 1984.

Nesta atividade, você e os colegas vão experimentar a técnica do estêncil. O trabalho será realizado em etapas. Vocês começarão a atividade individualmente e depois deverão se organizar em grupos. Para fazer esse trabalho com o estêncil, será preciso providenciar o seguinte material: papel sulfite, caneta permanente, folha de acetato, tesoura de ponta arredondada, fita-crepe, cartolina ou papel *Kraft*, rolinho de espuma, bandeja de isopor, jornais velhos, tinta guache e tinta látex ou acrílica.

Etapa 1 – Testando a técnica

1. **Individualmente, crie um ou mais desenhos em uma folha de papel sulfite. Atenção para o tamanho dos desenhos: você vai precisar recortar e utilizar apenas o contorno da forma que desenhar.**

2. **Para confeccionar o estêncil, coloque uma folha de acetato sobre o desenho feito na folha sulfite e contorne com uma caneta permanente a forma desenhada. Depois, com cuidado, recorte o contorno da forma com a tesoura. Para isso, pode ser preciso fazer um corte inicial da extremidade da folha de acetato até a linha de contorno. Esse corte inicial deve ser coberto com fita-crepe.**

Etapa 1. Comente com os estudantes que esta etapa é uma preparação para as próximas. Os desenhos podem ser feitos conforme o interesse de cada um. Dessa forma, eles poderão ter ideias para compartilhar com os colegas de grupo em momento oportuno. Conforme mencionado, sugerimos que, caso você não conheça a técnica do estêncil, experimente-a antes de propor a atividade aos estudantes.

1. Também é possível que os estudantes imprimam imagens da internet e/ou combinem um tema geral com a turma.

2. Supervisione o trabalho dos estudantes de perto, especialmente porque utilizarão materiais cortantes.

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

3. Oriente a turma a separar previamente e higienizar uma bandeja de isopor que possa ser utilizada para entintar o rolo de espuma. O rolinho de espuma pode ser substituído por uma esponja de uso doméstico.

3. **Separe uma cartolina ou pedaço de papel *Kraft* e fixe o estêncil com fita-crepe sobre ela. Forre a mesa de trabalho com jornais velhos. Selecione uma cor de tinta guache e, para não restar excesso de tinta, espalhe-a bem em uma bandeja de isopor com um rolinho de espuma. Então, passe o rolinho com tinta sobre o espaço vazado do acetato.**

CLAUDOMIRO TEODORO/FOLHAPRESS

O grafiteiro Alex Vallauri aplica um estêncil sobre um muro. Município de São Paulo, estado de São Paulo. Fotografia de 1984.

Etapa 2 – Planejando uma intervenção artística na escola

4. **Com a turma toda reunida, pensem em um tema para a intervenção artística. Lembrem-se de que o grafite costuma promover reflexões e debates sobre questões sociais relevantes, por isso pode ser interessante que a criação aborde algum problema enfrentado pela comunidade escolar. As perguntas a seguir podem ajudá-los na decisão.** **4.** Respostas pessoais.

   a. Quais são as características marcantes de sua escola? Que palavras-chave e imagens podem representá-la?

   b. Que demandas coletivas não são satisfeitas e incomodam a comunidade escolar?

   c. O que gostariam de transformar na educação de vocês? Por quê?

5. **Depois de definido o tema geral, formem grupos de três a cinco integrantes e elaborem uma proposta de intervenção artística com estêncil.**

   a. Conversem sobre como podem abordar o tema utilizando um conjunto de estênceis. Como chamar a atenção da comunidade escolar para esse tema?

   b. Pensem em quantos estênceis desejam criar e façam esboços dos desenhos. Reflitam sobre como esses desenhos podem se relacionar em uma composição. Lembrem-se de que também podem usar palavras ou frases e de que é possível elaborar uma criação com diferentes planos, sobrepondo formas e figuras.

   c. Produzam os estênceis, conforme fizeram na **Etapa 1**.

   d. Escolham as cores com as quais gostariam de pintar os estênceis e testem a aplicação deles em cartolinas ou pedaços de papel *Kraft*. Se precisar, vocês podem refazer ou recriar algum estêncil que não tenha funcionado.

   e. Escrevam um pequeno texto explicando e justificando a proposta do grupo. Se possível, façam fotos ou vídeos para registrar o processo.

6. Verifique previamente com a direção escolar se é possível utilizar uma parede ou muro da escola para a aplicação dos estênceis. Se não for possível, uma alternativa é cobrir uma parede com papel *Kraft*, de modo a criar um mural que possa ser removido, ou utilizar tintas laváveis com água.

Etapa 3 – Realizando a intervenção artística

6. **Com o professor, definam que espaço da escola será utilizado para aplicar a intervenção artística.**

7. **Combinem uma data com o professor para a aplicação dos estênceis no local escolhido. Façam uma visita ao lugar antes dessa data para que a turma combine coletivamente como cada grupo vai ocupar o espaço.**

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

8. No dia agendado, usem roupas velhas ou aventais que possam sujar de tinta. Preparem o espaço onde vão ficar as bandejas de tinta, forrando com jornal.

9. Após a preparação do espaço, chegou o momento de posicionar os estênceis na parede e pintar! Lembrem-se de que, caso desejem sobrepor formas e figuras, é preciso esperar uma camada de tinta secar antes de aplicar a próxima camada.

9. Se possível, faça fotos e vídeos para registrar o processo e/ou peça ajuda aos estudantes para essa documentação.

10. Depois de pronto o trabalho, apreciem o resultado. Vocês também podem convidar outras turmas, o corpo docente, gestores, equipe técnica e toda a comunidade escolar para a inauguração da intervenção.

10. Pode ser interessante reunir a comunidade escolar nesse momento para promover também uma conversa sobre os problemas abordados pela turma por meio da intervenção artística.

Etapa 4 – Conversando sobre a experiência

Converse com os colegas e o professor sobre as seguintes questões:

11. Quais foram os desafios encontrados para a realização da atividade? Como vocês enfrentaram esses desafios?

12. A intervenção artística contribuiu de alguma forma para a problematização de questões da comunidade escolar? De que maneira?

13. Vocês acreditam que o mural produzido exerça uma função política na escola? Após a conclusão da intervenção artística, vocês puderam rever algum tipo de posicionamento que tinham?

11. Ajude os estudantes a compreenderem tanto os desafios relacionados aos aspectos de trabalho coletivo quanto aqueles relacionados à compreensão do uso do estêncil. Enfatize os momentos de cooperação que os ajudaram a resolver os desafios e a consolidar as aprendizagens relacionadas a essa linguagem.

12. Recupere com a turma as questões coletivas levantadas nas etapas de definição do tema geral e de elaboração das propostas. Analisem de que forma as questões foram problematizadas, valorizando a opinião e a participação de todos durante o diálogo.

13. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a refletirem sobre o assunto e a compartilharem as impressões deles. Comente que o modo como as pessoas interagem com os espaços que ocupam revelam também como se posicionam politicamente, pois são momentos de exercício da cidadania.

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

Retome sua trajetória de aprendizagem no capítulo e responda individualmente às perguntas a seguir.

1. Você acredita que a arte pode contribuir para melhorar os valores de uma sociedade, tornando-a mais justa e igualitária? Por quê?

2. O conteúdo apresentado neste capítulo foi significativo para você? **2.** Resposta pessoal.

3. Quais foram os saberes sobre arte urbana que você desenvolveu? **3.** Resposta pessoal.

4. Você acredita que as aprendizagens deste capítulo influenciaram sua forma de pensar e estar no espaço público? Por quê? **4.** Resposta pessoal.

5. Você encontrou dificuldade para realizar alguma atividade ou compreender algum conteúdo? Em caso afirmativo, que estratégias você poderia utilizar para retomar essas aprendizagens?

5. Resposta pessoal.

E se a gente se autoavaliasse?
O objetivo dessa proposta é que os estudantes avaliem seus percursos e reconheçam as aprendizagens que tiveram ao longo do capítulo, contribuindo para a consolidação de seus saberes.

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a responderem, trazendo argumentos baseados nas aprendizagens do capítulo. Espera-se que reconheçam o potencial transformador da arte em propostas artísticas que instigam as pessoas a pensarem em novas formas de ver o mundo e conviver em sociedade. Em caso de dúvidas, retome com a turma alguns pontos do capítulo, sugira novas pesquisas e abordagens, incentivando a ampliação de repertórios sobre arte urbana.

Recado final

Neste capítulo, estudamos o grafite e a arte mural e pudemos experimentar técnicas para a produção deles, como o estêncil. Além disso, compreendemos que, por meio da criação de grafites, podem ser levantadas questões sociais e políticas sobre os lugares onde vivemos. Desse modo, contribuímos para uma percepção mais atenta sobre o entorno e ampliamos nossa consciência sobre o modo de organização das sociedades e sobre o papel que cada um de nós pode ter para a diminuição das desigualdades entre pessoas de diferentes classes sociais, etnias, gêneros, orientações sexuais, religiões etc. Pense a respeito disso e procure ser uma pessoa mais consciente, crítica e sensível às várias possibilidades que a arte oferece.

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

Conversa em rede

Alinhavando saberes e integrando linguagens

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento desta seção.

Conversa em rede. Se possível, procure em *sites* de compartilhamento de vídeos exemplos de apresentações do sotaque de baixada em festas do bumba meu boi do Maranhão em que o personagem Cazumbá esteja presente. Assista a esses vídeos com os estudantes a fim de promover o acesso deles aos aspectos sonoros, visuais e cênicos dessa manifestação popular dramática.

MARCOS LEANDRO L. PALHANO/ WIKIMEDIA FOUNDATION, INC.

Cazumbás durante festejo de bumba meu boi. Município de São Luís, Maranhão, 2013.

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

Ao longo desta unidade, você deve ter percebido que muitas situações da vida, incluindo a morte, podem inspirar a pesquisa e a criação artística. Também refletiu sobre como essas criações podem favorecer a prática de um posicionamento crítico e político diante do mundo e viu que elas podem ser compartilhadas nas ruas, nas praças e em outros espaços além das instituições culturais, como museus e galerias de arte.

As manifestações da cultura popular, como os folguedos, são um exemplo: relacionam-se com a vida das pessoas e expressam crenças, valores e símbolos de uma cultura. Elas ocorrem em contextos sociais de celebração (muitas vezes religiosos) e estão integradas com o tempo e os espaços que ocupam. Além disso, apresentam elementos das diferentes linguagens artísticas de maneira indissociável e não hierarquizada, que dialogam entre si.

1. Quais são as festas populares mais comuns na região em que você vive? De quais delas você costuma participar?

1. Resposta pessoal. Permita que os estudantes se expressem, compartilhando com os colegas saberes e vivências pessoais.

2. Você conhece o bumba meu boi do Maranhão ou outras festas do boi? Em caso afirmativo, quais são as principais características desses folguedos?

2. Resposta pessoal. O objetivo da questão é sondar o repertório dos estudantes quanto às festas do boi, que ocorrem em todo o país, com nomes e características próprias em cada região, girando em torno de lendas que têm o boi como personagem central. Além do bumba meu boi, festa comum no Maranhão, em Alagoas e no Rio Grande do Norte, os estudantes podem mencionar o boi-bumbá, do Amazonas, a dança do boi, de São Paulo, e o boi de mamão, de Santa Catarina e do Paraná, entre outras. Amplie a conversa com a turma sobre as características de cada festejo, caso os estudantes já as conheçam, ou proponha uma pesquisa complementar sobre o assunto.

Agora, você vai explorar um personagem da cultura popular brasileira que traz aspectos de algumas das experiências vivenciadas ao longo desta unidade: o **Cazumbá**. Esse personagem é tradicional das festas do bumba meu boi do Maranhão, sobretudo na região da Baixada Maranhense, em municípios como Viana, Penalva, São Bento e Pindaré.

OBJETO DIGITAL **Mapa clicável: Festas do boi**

O **bumba meu boi** do Maranhão é reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e como Patrimônio Cultural do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

O bumba meu boi do Maranhão é um folguedo que mistura elementos das culturas indígenas, africanas e europeias. A narrativa acontece em torno da morte e ressurreição de um boi.

Mãe Catirina e Pai Francisco são um casal de escravizados, ou, dependendo da versão, de trabalhadores rurais, que vivem em uma fazenda no Sertão. Quando engravida, Mãe Catirina tem o desejo de comer língua de boi, e, para satisfazer a esposa, Pai Francisco decide matar o boi mais bonito da fazenda onde vivem. Ao saber da morte de seu boi favorito, o dono da fazenda, enfurecido, decide se vingar do casal. Mas, com a ajuda de diferentes personagens (que variam conforme a região onde a lenda é contada), o boi é ressuscitado.

Nas festas do boi de sotaque de baixada, um desses personagens é o Cazumbá, ou Cazumba, um ser sobrenatural que não é homem nem mulher, mas uma fusão de características humanas e animalescas, que protege o boi.

CANDIDO NETO/ARGOSFOTO

Careta de um Cazumbá. Município de São Luís, Maranhão, 2006.

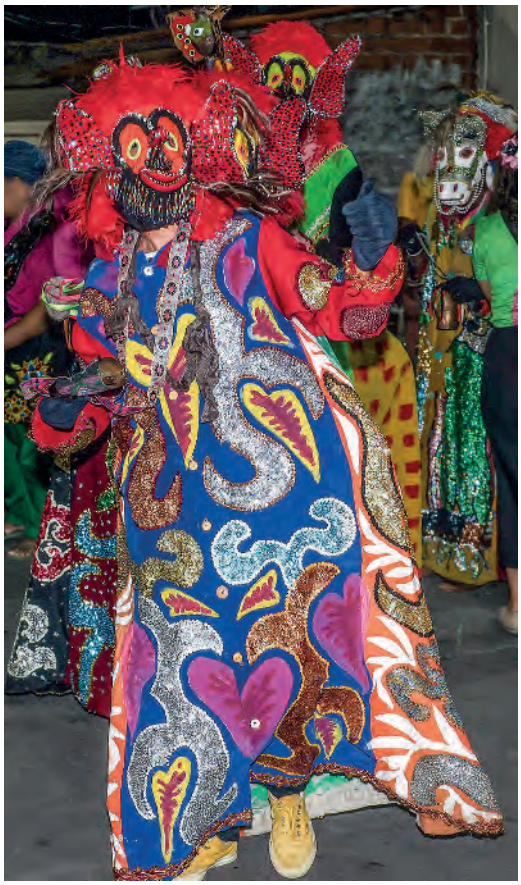
3. Os estudantes podem apontar que as máscaras têm um formato que remete a animais. Tanto a careta como a túnica são coloridas e chamativas, decoradas com miçangas, paetês e canutilhos.

3. O Cazumbá veste uma máscara, chamada de careta, e uma longa túnica, geralmente de veludo ou de chita. Analise as imagens do Cazumbá. Como são as caretas e as vestes utilizadas pelos brincantes? De que material parecem ser feitas?

4. Que sensações e emoções a figura do Cazumbá desperta em você?

5. A máscara é um elemento que faz parte de diferentes formas de expressão artística e cultural, com múltiplos significados. Liste três exemplos de contextos em que a máscara é utilizada e carrega significados diversos.

Há cinco modos de brincar o bumba meu boi do Maranhão, chamados de **sotaques**: matraca, zabumba, orquestra, baixada e costa de mão. Cada sotaque tem estilo próprio, que se manifesta nas vestimentas, nos instrumentos musicais, nas coreografias e na cadência da música. O sotaque de baixada, também denominado pindaré, mais comum no norte do Maranhão, é caracterizado pelo uso de matracas, pandeiros e maracás, com sonoridade compassada, além da presença do Cazumbá.



RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS

Personagem Cazumbá durante festejo do bumba meu boi. Município de São Luís, Maranhão, 2023.

O Cazumbá é uma figura brincalhona, que geralmente desperta medo e encanto nas pessoas. Sua careta costuma ser feita de pano, madeira ou borracha, e seu formato se assemelha ao de um animal, como jacaré, onça, macaco ou águia. Em alguns casos, há uma espécie de torre fixada sobre a careta, feita de metal, madeira ou isopor, que aumenta a altura do Cazumbá. A decoração da indumentária é baseada na criatividade do brincante ou do artesão que cria a careta, e é muito comum a utilização de símbolos religiosos, principalmente associados a São João. Com seu jeito travesso, o Cazumbá se movimenta em sintonia com as batidas de um chocalho.

4. Resposta pessoal. Os estudantes podem falar de aspectos alegres e divertidos, por causa da característica colorida das vestes, ou de medo e estranhamento, pelo aspecto animalesco das máscaras, por exemplo.

5. A máscara é usada em diversas festas populares, como o Carnaval, que acontece em todo o país e em outros lugares do mundo. Outro exemplo é o reisado de careta, brincadeira tradicional maranhense realizada no período de festas natalinas. Nas culturas indígenas e africanas, as máscaras podem ser utilizadas em rituais e celebrações, estabelecendo ligações com a espiritualidade e as crenças de cada povo. Os estudantes também podem citar o uso da máscara no teatro como recurso para caracterizar um personagem.

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

OBJETO DIGITAL Vídeo: Bumba meu boi do Maranhão

Além da visualidade dos figurinos, como você viu nas caretas e túnicas do Cazumbá, o bumba meu boi do Maranhão é uma manifestação popular que integra outras expressões artísticas. A musicalidade é marcada pelo ritmo da **toada**, um tipo de cantiga simples e regional, formada por estrofes e rimas, que envolve diversos instrumentos musicais, como o violão, o cavaquinho, o pandeiro, o chocalho, o triângulo, o zabumba e a matraca. A dança é feita de giros, saltos e movimentos de braços e pode ser coreografada conforme as características de cada personagem: o boi, por exemplo, faz giros e volteios que se assemelham aos movimentos de um boi. A teatralidade permeia toda a manifestação, com a encenação da lenda da morte e ressurreição do boi.

Biblioteca cultural

João Igor Cariman Leite é estudante do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e brincante do Boi da Floresta de Mestre Apolônio, no Quilombo Liberdade, no município de São Luís, no Maranhão. Em 2024, ele apresentou na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, a *performance Cazumba: corpo que baila no terreiro*, valorizando a amplitude do conhecimento da cultura popular afro-diaspórica. É possível procurar na internet vídeos e reportagens da apresentação desse estudante maranhense.

João Igor Cariman Leite com indumentária de Cazumbá. Município de São Luís, Maranhão, 2024.

NADIR CRUZ/ACERVO DO FOTÓGRAFO

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

Corpo em ação: mobilizando a conexão entre saberes

Para participar desta atividade, você vai recorrer ao repertório que construiu até aqui: tanto o que aprendeu no percurso da unidade quanto os saberes que acumulou ao longo da vida. O saber pertence a você, mora no seu corpo inteiro e vai sendo construído com o tempo à medida que ocorrem as interações com o ambiente e com as pessoas com as quais você convive.

Depois de estudar os capítulos da unidade e ler sobre o Cazumbá, personagem relacionado aos mistérios da vida e da morte, você vai elaborar e apresentar coletivamente uma ação artística que contenha um ou mais participantes que utilizem máscaras. Nessa criação, inspirada no Cazumbá, as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro devem estar presentes e dialogar entre si.

Etapa 1

1. Formem grupos de até cinco integrantes.
2. Escolham um estado brasileiro sobre o qual queiram pesquisar. Pesquisem manifestações culturais populares praticadas no estado escolhido em que os participantes usem máscaras, assim como visto na figura do Cazumbá.

Corpo em ação. O objetivo desta proposta é possibilitar uma conexão entre saberes diversos e integrá-los. Os estudantes serão incentivados a estabelecer ligações entre os saberes que desenvolveram durante a vida e as aprendizagens construídas ao longo da Unidade 1; entre as artes visuais, a dança, a música e o teatro; e entre um personagem de uma manifestação da cultura popular e as produções artísticas estudadas nos capítulos desta unidade. Durante esta atividade, será utilizada a metodologia ativa painel integrado, que vai permitir que os estudantes investiguem manifestações culturais de diferentes estados do país, compartilhem os resultados com os colegas e desenvolvam uma criação artística que considere tal pesquisa.

2. A pesquisa pode ser feita na biblioteca e/ou em alguma plataforma digital. Isso dependerá dos recursos disponíveis na escola.

3. Escolham uma das manifestações culturais populares pesquisadas para aprofundar a investigação.

3. Os critérios estabelecidos pelos estudantes para a escolha podem estar relacionados aos interesses pessoais deles e considerar o ritmo das canções, o modo de dançar, características da indumentária e da dramaticidade, entre outros.

4. Pesquisem as características das máscaras utilizadas nessa manifestação: de que material são feitas, quem são os artistas que as produzem, como são usadas durante a manifestação e quais significados carregam. Cada estudante deve registrar as descobertas no próprio material de anotações.

Etapa 2

4. Nesta etapa, se julgar necessário, apresente aos estudantes artistas maranhenses que confeccionam as caretas de Cazumbá, como o Mestre Zimar, de Matinha, Maranhão. Ao apresentar esses artistas, destaque também o contexto em que vivem e como se relacionam com a festa do boi, a fim de que reconheçam o legado estético e cultural de povos do campo e quilombolas.

5. Formem novos grupos que contenham, necessariamente, um estudante de cada um dos grupos formados anteriormente.

6. Nos novos grupos, compartilhem com os colegas os saberes construídos sobre as máscaras pesquisadas e suas relações com a manifestação de que fazem parte.

Etapa 3

7. Oriente os estudantes a folhear os capítulos da Unidade 1, rever textos e imagens e revisitar as obras apresentadas para, depois, conversar e planejar a criação.

8. Converse com os estudantes sobre os recursos disponíveis para a criação: se há instrumentos musicais que possam ser utilizados, tecidos, adereços e objetos que os ajudem a compor as cenas.

7. Agora, retornem ao grupo inicial. Discutam os aspectos dos assuntos estudados nesta unidade que mais chamaram a atenção de vocês. Em seguida, decidam os pontos que serão abordados na ação artística.

8. Escrevam um roteiro em que o Cazumbá e a outra figura mascarada pesquisada por vocês sejam tomados como referência, fornecendo elementos e inspiração para a criação de vocês. O roteiro deve informar como o espaço será utilizado, como a música, os sons, os movimentos, os gestos e a coreografia farão parte da ação e quais serão os objetos, os adereços e as vestimentas utilizados. A criação deve, necessariamente, conter pelo menos uma máscara.

9. Confeccionem a(s) máscara(s) que fará (farão) parte da ação. Para isso, utilizem o material disponível na escola. Vocês podem também usar elementos da natureza.

10. Com a orientação do professor, façam os movimentos necessários para aquecer o corpo antes da apresentação.

11. No momento dessa experimentação, os estudantes já deverão contar com os instrumentos e todo o material que será usado na composição das cenas.

11. Reúnam-se novamente em grupos e experimentem o roteiro que criaram, já com os figurinos escolhidos e as máscaras confeccionadas.

12. Ensaiem algumas vezes para aperfeiçoar todos os aspectos da apresentação e articular as diferentes linguagens.

13. Compartilhem suas criações com os demais grupos.

12 e 13. Combine com os estudantes um ambiente de concentração e silêncio para que todas as criações sejam ensaiadas e compartilhadas.

Arremate final

Ao fazer o estudo do Cazumbá e criar as máscaras, você pôde estabelecer relações entre os diferentes saberes que desenvolveu ao longo desta unidade. Participe agora de uma conversa com os colegas para refletir sobre as questões a seguir.

14. Vocês identificaram elementos das linguagens artísticas das artes visuais, da dança, da música e do teatro e a interação entre elas nas criações apresentadas? Exemplifiquem. 14. Resposta pessoal.

15. Como cada grupo fez a articulação entre a simbologia e as características do Cazumbá e de outros assuntos escolhidos para a criação artística? 15. Resposta pessoal.

16. Vocês identificaram diferenças entre as manifestações culturais pesquisadas, especialmente no modo como elas atribuem significado para as máscaras? Em caso afirmativo, como esses diferentes significados inspiraram o processo criativo de vocês? 16. Resposta pessoal.

9. Estimule e, se necessário, auxilie os estudantes a encontrar soluções para a confecção das máscaras. Providencie e disponibilize objetos acessíveis na escola. As soluções para a confecção das máscaras devem ser simples, a fim de que haja tempo para que todas as linguagens artísticas sejam incluídas na proposta. Você pode disponibilizar aos estudantes papelão, folha sulfite, tinta guache, giz de cera, cola, elástico, fita de tecido e outros tipos de material que desejar. Caso os estudantes optem por utilizar elementos da natureza, oriente-os a escolher aqueles que estão no chão, como gravetos, folhas e flores, e não apanhar nada de árvores e arbustos. Oriente-os a participar da organização do material e da arrumação da sala depois de confeccionarem as máscaras. Comente com os estudantes que, independentemente do número de máscaras que escolherem fazer para a ação artística, todos os integrantes do grupo devem participar da produção.

10. Sugira aos estudantes movimentos amplos de alongamento, esticando pernas e braços, espreguiçando enquanto emitem sons vocais e percussivos, por exemplo, com toques e batidas no corpo e no chão. Os movimentos devem ser feitos nos níveis baixo, médio e alto. Em seguida, oriente-os a se movimentar fazendo o mínimo de ruído possível nos três níveis. Proponha caminhadas, giros e saltos e movimentos rápidos e lentos. A tentativa de se movimentar em silêncio costuma favorecer a concentração e a aquisição de maior consciência do próprio corpo. Saltar de modo a não emitir som, por exemplo, é um desafio e requer articulações bem maleáveis, principalmente dos tornozelos, joelhos e quadris. Articulações azeitadas e movimentos fluidos resultam em amortecimento da queda e, consequentemente, menos ruído.

Arremate final. Neste momento, os estudantes são incentivados a reconhecer as aprendizagens e os desafios do processo desenvolvido, estabelecendo relações entre os assuntos abordados e os elementos de cada uma das linguagens artísticas exploradas. As perguntas também têm como objetivo promover a análise crítica e criativa das múltiplas realidades brasileiras, considerando as expressões regionais dos praticantes das manifestações culturais pesquisadas pelos estudantes. Durante o diálogo, avalie com a turma se há algum ponto que precisa ser revisitado para que a aprendizagem dos estudantes seja efetiva e sólida.

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

UNIDADE
2

AS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICA, DE DIVULGAR SABERES, IDENTITÁRIA E DE SE INFORMAR

Quando se fala em música, o que vem à sua cabeça? E quando pensa em dança? Você se lembra de bailarinos e bailarinas com sapatilhas de ponta fazendo movimentos leves ou imagina uma dança em que os movimentos seguem uma lógica diferente do que se vê no balé clássico? Você já parou para pensar que o teatro pode ser uma arte crítica, que objetiva transformar a realidade? Ou que, por meio das artes visuais, é possível expressar diferentes identidades? Nos capítulos que compõem esta unidade (**Experienciando formas não convencionais de fazer música, Experienciando a pesquisa em dança contemporânea, Experienciando identidades diversas na arte** e **Experienciando um teatro crítico**), você vai entrar em contato com experiências relacionadas a essas e outras perguntas.

Haverá um tipo de experiência ligada a cada uma das linguagens artísticas (música, dança, artes visuais e teatro). Ao final, você poderá reunir suas aprendizagens em **Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens**.

Experiencie!

Registro de *show* da banda Pato Fu utilizando brinquedos como instrumentos musicais. Centro Cultural da Caixa, município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, 2010.

RAFAEL ANDRADE/FOLHAPRESS

Capítulo 5

EXPERIENCIANDO FORMAS NÃO CONVENCIONAIS DE FAZER MÚSICA

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Neste capítulo, você vai conhecer alguns artistas que incorporaram elementos considerados não convencionais ao mundo da música na composição de suas obras. Nesse estudo, você poderá refletir sobre formas contemporâneas da música, que acolhem sonoridades diversas para desenvolver significados e produzir sentidos que se conectam aos ouvintes.

AGUÇANDO OS SENTIDOS — Ouvindo os sons do ambiente

Aguçando os sentidos. A seção busca sensibilizar a escuta dos estudantes em relação aos sons cotidianos e sondar os repertórios deles sobre esse assunto, atuando como uma avaliação diagnóstica e uma preparação inicial para as propostas de criação do capítulo. A atividade estimula a análise crítica, a interpretação de sons como elementos comunicativos e a valorização da diversidade sonora como fenômeno cultural e social, mobilizando as habilidades EM13LGG103, EM13LGG201, EM13LGG303 e EM13LGG602.
Esse exercício pode ser feito fora da sala de aula, em um espaço amplo, como a quadra ou o pátio. Se considerar oportuno, faça as perguntas propostas enquanto os estudantes estão sentados, de olhos fechados e em silêncio, mediando o contato deles com os sons do ambiente.

Você já reparou que estamos cercados de sons todo tempo? Nesta atividade, você vai fazer um exercício de escuta ativa. Para começar, formem um círculo, sentem-se, fechem os olhos e respirem profundamente três vezes. Permaneçam em silêncio por alguns minutos prestando atenção a todos os sons que puderem ouvir. Depois, respondam ao que se pede.

1. Que sons vocês ouviram? Entre esses sons há algum de que gostaram mais ou que os incomodaram? Por quê? 1. Resposta pessoal.
2. Vocês ouviram algum som que os fez lembrar de um momento especial que tenham vivido? Em caso afirmativo, compartilhem essas memórias com a turma. 2. Resposta pessoal.
3. Com base nessa experiência, respondam: Vocês acham que existe silêncio absoluto? 3. Resposta pessoal. O objetivo é que os estudantes reflitam sobre os sons que os cercam, que não são apenas os sons musicais. Incentive-os a pensar na ideia de silêncio absoluto e se ele existe. Peça que anotem as respostas, pois elas podem ser retomadas e revistas no final do capítulo.

Leitura 1

Leitura 1. Nesta seção, ao apreciarem uma obra do artista Walter Smetak, os estudantes vão entrar em contato com possibilidades de criação não convencionais da linguagem musical, ampliando repertórios e maneiras de desenvolver pesquisas em composições musicais. Eles também são incentivados a analisar criticamente os funcionamentos da linguagem musical, utilizando-as em diferentes momentos, e a se posicionar diante das visões de mundo presentes nas obras, relacionando as criações artísticas aos diferentes contextos em que se inserem. Essas atividades mobilizam as habilidades EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG302, EM13LGG602 e EM13LGG604.

Observe a imagem da obra *Tímpanos grandes, potes de água* (1970), que foi produzida em 1970 por Walter Smetak (1913-1984), artista nascido na Suíça e naturalizado brasileiro.

ACERVO DA FAMÍLIA SMETAK

Tímpanos grandes, potes de água (1970), de Walter Smetak. Instrumentos musicais e objetos diversos, 112 × 150 centímetros. Acervo da família Smetak sob custódia do Centro Cultural Solar Ferrão.

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

Papo aberto sobre a plástica sonora

1. A imagem que você acabou de contemplar é de uma obra que foi denominada *plástica sonora*, termo criado por Smetak. Por que você acha que o artista a chamou assim?

2. Você conhece algum instrumento musical que tenha características de uma escultura? E já viu uma escultura que também poderia ser considerada um instrumento musical?

3. Você sabe tocar algum instrumento musical ou conhece alguém que saiba? Caso não saiba, gostaria de aprender?

Por dentro da plástica sonora

4. Que instrumentos musicais e objetos você identifica na composição da plástica sonora de Smetak? Que critérios você acha que o artista utilizou para escolher esse material, parte dele não convencional no universo musical?

5. Pense agora nos sons que os instrumentos musicais e os objetos que compõem a criação de Smetak podem produzir. Como seria o timbre desses sons? Há mais sons percussivos, de sopro ou de cordas?

6. Se você pudesse participar da construção da plástica sonora de Smetak, que instrumentos ou objetos cotidianos inseriria nessa obra? Explique os motivos das escolhas e, se puder, desenhe a obra de Smetak em um papel – ou imprima sua reprodução – e insira nela novos elementos utilizando desenhos ou recortes.

7. O título da obra de Smetak é *Tímpanos grandes, potes de água*. Que título você daria a ela depois das mudanças que fez? Por quê? 7. Resposta pessoal.

LEMBRA?

Timbre é o parâmetro sonoro que qualifica um som e permite distinguir a sua fonte sonora. Essa qualidade está relacionada à forma das ondas sonoras emitidas, ou seja, sua frequência, intensidade, comprimento e amplitude. No caso de um instrumento musical, o timbre é determinado pela maneira como o som é gerado. Quando golpeamos um pandeiro com as mãos ou um tamborim com uma baqueta, por exemplo, são obtidos sons percussivos. Apesar de fazerem parte da mesma família, o timbre de cada um é particular e reflete características técnicas específicas, como o tamanho do instrumento, o comprimento da corda e o tipo de caixa de ressonância, além da forma como é tocado.

As obras que Smetak criou procuram estabelecer relações entre as dimensões sagradas (divinas) e profanas (humanas) da vida por meio da música e das artes visuais. Assim, o artista desejava que seus instrumentos não fossem apenas ouvidos pelo público, mas também *vistos*, *tocados* e *sentidos* de forma mais ampla e profunda. Smetak acreditava que essas obras visuais e sonoras precisavam "tocar" as pessoas, proporcionando a elas uma espécie de experiência **sinestésica** ampla e profunda.

Walter Smetak formou-se em violoncelo pelo Conservatório de Viena, na Áustria, em 1934. A iminência da Segunda Guerra Mundial o fez abandonar a Europa e se mudar para o Brasil, em 1937, onde participou da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Em 1957, foi convidado para ir a Salvador, na Bahia, para integrar o Núcleo de Excelência em Artes e Humanidades.

Sinestésica: que associa sensações de naturezas distintas, como sentir a textura de um som ou o sabor de uma cor.

É lógico!

A classificação dos instrumentos como de cordas, sopro ou percussão pressupõe a identificação de padrões, visto que é preciso criar mecanismos que lhe possibilitam identificar os elementos essenciais a essa distinção.

1. Resposta pessoal. Walter Smetak produziu inúmeras obras que chamou de plásticas sonoras por integrarem características de instrumentos musicais e de esculturas.
2. Resposta pessoal. O objetivo desta questão é verificar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos conteúdos que serão estudados no capítulo. Acolha os comentários e aproveite para falar um pouco sobre a relação entre a função dos instrumentos (emitir som), suas materialidades e seus elementos visuais.
3. Resposta pessoal. O objetivo desta questão é incentivar os estudantes a se manifestarem falando das próprias experiências e relações com a música. Estimule a participação de todos.
4. O artista utilizou tampas de panelas de alumínio, pele de animal, corda, cordão, mangueira de plástico e potes de madeira, além de instrumentos de percussão. As respostas sobre os critérios utilizados pelo artista nessa escolha são hipotéticas.
5. O material que compõe a obra produz sons percussivos. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
6. Resposta pessoal. No processo de interferência na obra do artista, reforce aos estudantes a importância de explicarem as razões de suas escolhas; eles podem comentar tanto sobre as sonoridades quanto sobre o aspecto visual desse material. O resultado pode ser exposto na sala de aula ou em outro espaço adequado da escola. Se julgar oportuno, organize com os estudantes uma exposição das produções e convide o corpo docente, a equipe escolar e os estudantes das outras turmas para apreciá-la.

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

Na Bahia, Smetak começou a construir suas plásticas sonoras: instrumentos musicais com características de esculturas, que costumam incluir o uso de material inusitado, como tubos de PVC, cabaças e isopor. A partir de 1969, sua oficina de experimentação passou a ser frequentada por músicos, como os baianos Tom Zé, Caetano Veloso e Gilberto Gil, que tiveram papel importante no surgimento de um movimento artístico que influencia criações artísticas até hoje, a **Tropicália**.

ACERVO DA FAMÍLIA SMETAK

Walter Smetak tocando a plástica sonora *Vina*. Fotografia de 1969.

Investigue. Leia orientações para esta atividade no **Suplemento para o professor.**

Investigue

O que foi a Tropicália? Faça uma pesquisa sobre esse movimento e alguns de seus representantes.

Estratégia: Consulte fontes confiáveis, como catálogos de exposições ou textos críticos de jornais e revistas. Uma sugestão é o *site Tropicália*, que reúne diversos documentos sobre esse movimento artístico.

Leitura 2

Hermeto Pascoal é um compositor, arranjador e multi-instrumentista nascido no município de Lagoa da Canoa de Arapiraca, em Alagoas, em 1936. Desde muito cedo, o artista se interessou por música e, aos 11 anos, já tocava sanfona com o irmão em bailes de forró. Mais tarde, estudou flauta e piano. Antes de seguir carreira solo, fez parte do grupo de música instrumental Quarteto Novo, com os músicos Heraldo do Monte, Theo de Barros e Airto Moreira, e acompanhou artistas como Edu Lobo e Geraldo Vandré. O alagoano ficou conhecido por sua habilidade técnica e por utilizar instrumentos inusitados, como panelas, chaleiras, copos cheios de água, brinquedos e até gravações de sons de animais, em suas gravações e apresentações.

Para conhecer um pouco da obra de Hermeto Pascoal, ouça um trecho da composição "Papagaio alegre", do álbum *Lagoa da Canoa município de Arapiraca* (1984).

Tá ligado! No Capítulo 13 do volume 3 de Língua Portuguesa, é estudada a literatura dos dias de hoje.

Tá ligado!

A literatura que está sendo produzida nos dias de hoje também é marcada pela pesquisa de novas formas de expressão.

OBJETO DIGITAL Carrossel de imagem: Hermeto Pascoal

FAIXA DE ÁUDIO Papagaio alegre

LEONARDO SOARES/ESTADÃO CONTEÚDO/AE

O músico Hermeto Pascoal em uma apresentação. Nova York, Estados Unidos, 2010.

Leitura 2. O objetivo desta seção é apresentar aos estudantes a música livre, criativa e não convencional desenvolvida pelo compositor e multi-instrumentista Hermeto Pascoal. Ela servirá de fonte de inspiração e reflexão para os estudantes repensarem os próprios universos sonoros, analisando criticamente as linguagens musicais utilizadas e como elas podem ser aplicadas em diferentes contextos sociais e culturais. Essas atividades mobilizam as habilidades EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG302, EM13LGG602 e EM13LGG604.
Para ampliar o repertório dos estudantes, solicite uma pesquisa complementar, em casa, sobre a produção do grupo Quarteto Novo e dos artistas Edu Lobo e Geraldo Vandré, com quem Hermeto Pascoal trabalhou no início da carreira. Se houver a possibilidade, oriente os estudantes a procurarem a música "Papagaio alegre" na íntegra em plataformas de compartilhamento de áudios ou busque-a você mesmo e convide a turma para ouvi-la coletivamente.

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

1. Os instrumentos utilizados na gravação de 1984 são: bateria e triângulo (percussão); contrabaixo elétrico e piano (cordas); saxofone e flauta (sopro).

2. O objetivo dessa questão é desenvolver uma escuta mais atenta dos estudantes. O instrumento que executa a melodia principal como solista é o saxofone. Logo após a apresentação da melodia principal (tema), há um solo de flauta. Enfatize que o tema tocado pelo saxofone foi composto, ou seja, foi pensado com antecedência por Hermeto, escrito e só depois passado para o saxofonista. Já o solo de flauta é um improviso, ou seja, foi feito na hora, sem nenhum planejamento prévio. O papagaio também pode ser considerado um solista.

3. Hermeto grava o som de seu papagaio e o utiliza musicalmente. Em outras composições, o artista gravou o latido do seu cachorro, sons emitidos por pássaros e porcos, sempre se apropriando de sons que não são tradicionalmente musicais e reinventando-os em suas gravações.

4. a. Espera-se que os estudantes reconheçam o baião, se esse ritmo fizer parte do repertório pessoal deles. Caso os estudantes não o conheçam, se for possível, execute um baião para eles.

Por dentro da música

Por dentro da música. As questões exploram elementos da linguagem musical. Caso os estudantes tenham dificuldade em retomar esses aprendizados dos Anos Iniciais e Finais, revise com eles os conceitos.

1. **Que instrumentos musicais você identifica no trecho que ouviu? Em trios, discutam e respondam: Quais deles são de cordas, de sopro e de percussão?**

2. **Ainda sobre os instrumentos, você consegue identificar quais são solistas, ou seja, quais se destacam em alguns momentos e quais têm função de acompanhamento, isto é, servem de base para os solistas?**

3. **Hermeto é um músico que gosta de utilizar sons inusitados em suas criações. Que som presente nessa gravação não é de um instrumento musical? Você gostou da sonoridade obtida por esse elemento?**

4. **Pense nos ritmos e nas melodias da música que você ouviu.**

   a. Você consegue associá-los a algum gênero de música e dança típico do Brasil?

   b. Em que região do Brasil esse gênero de música e dança tem forte presença?

4. b. Nordeste.

Hermeto fez suas primeiras experiências com sons da natureza e de objetos do cotidiano em 1976. No álbum *Slaves mass* (1977), o compositor gravou o som de porcos, do vento e da água, além de utilizar ruídos produzidos por bacias e chaleiras. No álbum *Lagoa da Canoa município de Arapiraca*, além de gravar o som de seu papagaio, o músico utilizou musicalmente o latido de seu cachorro e a gravação da fala de locutores esportivos. Já no álbum *Festas dos deuses* (1992), Hermeto utilizou a gravação do canto de aves como uirapuru, sabiá, galo e marreco.

Biblioteca cultural

Hermeto também utiliza o corpo humano como fonte de produção de sons. No vídeo *Hermeto Pascoal – Solo de barba, chaleira, etc.* (2001), o artista faz música com os fios da própria barba, além de usar vários objetos do cotidiano, sons urbanos, sons da natureza e de animais. Se puder, procure o vídeo na internet e assista-o.

Fala aí!

Alguns estilos musicais são alvo de preconceito. Na sua opinião, como o preconceito pode ser combatido para que se valorizem diferentes formas de expressão artística?

Estratégia: Analisar um fato sob várias perspectivas contribui para a formulação de propostas mais eficientes. Procure considerar diferentes campos – economia, educação, mídia etc. – e diferentes agentes – a família, a comunidade, a imprensa, as universidades etc.

ROBIN LITTLE/REDFERNS/GETTY IMAGES

Hermeto Pascoal tocando instrumento musical não convencional. Nova York, Estados Unidos, 2010.

Fala aí! Gostos musicais costumam suscitar preconceitos diversos. Durante a atividade, caso reconheça demonstrações de preconceito, busque direcionar a turma para a valorização da diversidade de gostos e de expressões artísticas e culturais. Combater o preconceito contra estilos musicais é uma das formas de construir uma sociedade mais democrática, em que, independentemente dos gostos pessoais, as pessoas consigam respeitar as demais. Trata-se, portanto, de um tópico dentro de outro maior, o da pluralidade cultural.

Papo aberto sobre a música

5. **Que sensações a música "Papagaio alegre" despertou em você?**

5. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilharem as percepções deles.

6. **Você acha que sons de animais ou da natureza também podem ser musicais, como pensa Hermeto Pascoal? Você registraria sons de que objetos ou animais para compor uma música?**

6. Resposta pessoal. Procure incentivar os estudantes a refletirem sobre as possibilidades sonoras e musicais de um objeto, considerando também os sons de animais, da natureza e as sonoridades urbanas.

7. **Você já conhecia alguma música parecida com a de Hermeto Pascoal? Que estilo de música você aprecia e costuma ouvir?**

7. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilharem os gostos deles.

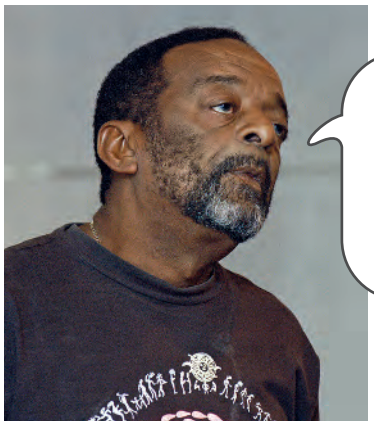
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Bate-papo de respeito. Nesse momento, é importante que os estudantes retomem as discussões propostas nas **Leituras 1** e **2**. Resgate o trabalho feito com a plástica sonora de Smetak e com a música de Hermeto Pascoal, assim como a vivência proposta em **Aguçando os sentidos**. Uma pesquisa sobre os artistas citados, como Miles Davis e Airto Moreira, pode ser solicitada aos estudantes, caso eles não os conheçam. Na discussão sobre a fala de Naná, incentive-os a pensar em artistas que utilizam objetos não convencionais para a criação sonora em diferentes gêneros musicais ou mesmo em outras formas de expressão artística. Pode-se citar o prato-e-faca, instrumento predominantemente utilizado por mulheres no samba, ou a arte circense, em que é comum a prática de criação e execução de instrumentos inusitados por palhaços. A atividade possibilita refletir sobre como combater o preconceito musical, incentivando o respeito às diversas expressões culturais e sonoras e promovendo o pluralismo de ideias.

Bate-papo de respeito

O músico pernambucano Naná Vasconcelos (1944-2016), um dos mais importantes percussionistas brasileiros, foi eleito por nove anos consecutivos o melhor percussionista do mundo pela revista estadunidense de *jazz DownBeat*. Naná tocou com artistas como Gal Costa, Milton Nascimento, Caetano Veloso, Miles Davis, Pat Metheny e Egberto Gismonti. Em uma entrevista, o músico comenta que ele, Hermeto Pascoal e Airto Moreira renovaram o papel do percussionista, na década de 1960, com a utilização de objetos não convencionais na criação sonora.

JORDI VIDAL/REDFERNS/GETTY IMAGES



> Passou a ter um lado abstrato na percussão em si, na maneira de tocar. O percussionista deixou de ser a segunda pessoa do baterista, que tocava bongô e maraca, e começou a pegar objetos que não eram instrumentos, como a queixada de burro, panela, bacia, objetos de utilidades domésticas. Abriu esse leque, essa complexidade.

O percussionista Naná Vasconcelos. Barcelona, Espanha, 2005.

COSTA, Rafael Rodrigues. Naná Vasconcelos: "Nós fomos os pioneiros". **Gazeta do Povo**, Caderno G – Música, 9 mar. 2016. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/musica/nana-vasconcelos-nos-fomos-os-pioneiros-dgu3hod62wuwa10z1e2ljg0mb/. Acesso em: 25 jun. 2024.

Você concorda com a perspectiva de Naná Vasconcelos de que objetos de utilidades domésticas podem ser utilizados como instrumentos musicais? Forme um grupo com mais quatro colegas e discutam essa questão. Em seguida, elaborem uma lista de objetos que tenham em casa e que poderiam ser utilizados como instrumentos musicais.

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

E SE A GENTE... Fizesse uma audioteca dos sons que estão ao nosso redor?

Você já observou que vivemos em um mundo tão acelerado que, às vezes, nem sequer notamos os sons ao nosso redor? Nesta atividade, que dá continuidade ao que foi proposto em **Aguçando os sentidos**, você fará um exercício para, mais do que escutar, sentir os sons do dia a dia.

Preparando o terreno

1. **Elabore uma lista de lugares que fazem parte de sua rotina, perto de casa e na escola, onde você possa parar por alguns minutos e ouvir com atenção os sons do ambiente.**

2. **Pense em lugares que tenham sons variados, como sons da natureza ou sons produzidos por seres humanos e máquinas.**

Momento de escuta

3. **Defina um dia para ir aos lugares que listou e escutar os sons desses ambientes.**

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

E se a gente. A atividade desta seção visa incentivar os estudantes a refletirem sobre os sons que estão ao redor, tanto no espaço da escola como de casa e estimular a criação de uma composição com esses sons. A proposta mobiliza as habilidades EM13LGG103, EM13LGG201, EM13LGG302, EM13LGG603 e EM13LGG701, promovendo uma análise crítica dos sons, sua valorização cultural e social, e o uso ético e criativo das tecnologias digitais. Se não houver dispositivos eletrônicos disponíveis para a realização da proposta, uma alternativa é orientar os estudantes a registrarem os sons considerados interessantes de outra maneira, por exemplo, por meio de uma partitura criativa.

4. a. Oriente os estudantes a elaborarem uma lista com todos os sons que reconhecem. Depois, peça que escolham aqueles de que gostam e de que não gostam. Enfatize que todos os sons podem ser transformados em música.

4. b. A ideia é que os estudantes classifiquem os sons, ou seja, se são da natureza ou de objetos criados pelo ser humano. Também podem separá-los por outras categorias mais específicas, como animais, aparelhos domésticos etc.

4. c. O objetivo é que os estudantes percebam as transformações sonoras de acordo com o ambiente, da mesma forma que as mudanças em uma paisagem podem ser percebidas. Cada lugar tem seu próprio conjunto de sons.

4. **Em um material de anotações, faça registros durante a escuta buscando responder às questões a seguir.**
   a. Como é o ambiente sonoro da sua escola? É silencioso ou barulhento? Há sons externos audíveis? Quais?
   b. E em sua casa, que sons você ouve? Quais são acionados pelos seres humanos (carros, máquinas)? E pela natureza (folhas, pássaros, insetos)?
   c. No trajeto de sua casa para a escola, que sons você ouve à sua volta?
   d. Você convive com algum animal que emite um som que poderia ser usado em uma composição musical? Se sim, qual? Por que o som desse animal é interessante musicalmente?

Momento de preparar a audioteca

4. d. Relembre que Hermeto Pascoal utilizou sons de papagaio na canção "Papagaio alegre" e sons de outros animais em outras composições. Aqui, os estudantes também podem considerar incluir na audioteca o som de algum animal de que gostem.

5. **Faça uma lista com os sons que ouviu e que considera mais interessantes.**
6. **Grave esses sons com um dispositivo eletrônico nos momentos em que não haja a concorrência com outros sons no ambiente.**
7. **Arquive os registros para criar uma audioteca com seus sons preferidos.**

Momento de utilizar a audioteca

10. Caso os estudantes tenham feito as composições individualmente, organize-os em grupos de quatro ou cinco integrantes e peça que compartilhem as composições uns com os outros. Caso tenham feito as composições em grupo, elas podem ser compartilhadas com toda a turma, em um momento de apreciação coletiva das produções.

11. Incentive os estudantes a comentarem os desafios enfrentados, o que mais gostaram e o que menos gostaram na produção da audioteca. Estimule-os a refletirem sobre as etapas do processo, com o objetivo de valorizarem cada fase envolvida na realização do produto final.

8. **Crie uma composição com os sons guardados na audioteca. Você pode trabalhar individualmente ou juntar suas gravações com os sons registrados por colegas para criarem uma composição coletiva.**

8. O objetivo dessa etapa é fazer com que os estudantes desenvolvam a criatividade musical.

9. **Caso algum colega toque um instrumento musical, combine a eventual incorporação da gravação de alguma música que ele saiba tocar à sua audioteca.**

Momento de compartilhar a audioteca

10. **Compartilhem as audiotecas e as composições com os colegas.**
11. **Conversem sobre as composições e a experiência de criar uma audioteca.**

Trabalho e juventudes. Um engenheiro de áudio deve ter conhecimentos básicos em física, elétrica, eletrônica, acústica e música. Espera-se desses profissionais o domínio de equipamentos como mesas de mixagem, *softwares* de manipulação de áudio, amplificadores, alto-falantes e microfones, equalizadores e sinais de áudio analógicos e digitais. Há alguns cursos de formação em engenharia de áudio no Brasil, em que os estudantes aprendem os fundamentos de áudio e como utilizar esses equipamentos. Também aprendem técnicas de gravação, sonorização, mixagem e masterização. A atividade mobiliza as habilidades EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG202 e EM13LGG303.

TRABALHO E JUVENTUDES

Você sabia que muitos músicos atuam profissionalmente como engenheiros de áudio? Um engenheiro de áudio trabalha com gravação, mixagem e reprodução de sons. Ele é especialista nos aspectos técnicos do som que podem envolver a gravação de um álbum em estúdio, a realização de uma apresentação musical ao vivo, assim como tudo que envolve o som na indústria do cinema e da televisão. Para saber mais sobre esse campo de atuação profissional, pesquise o tipo de formação profissional que um engenheiro de áudio precisa ter e os conhecimentos técnicos que precisa dominar.

FAIXA DE ÁUDIO Suíte para piano de brinquedo

Leitura 3

Leitura 3. O objetivo dessa seção é apresentar aspectos da obra de John Cage aos estudantes, informando como o artista influenciou a música ocidental, e alguns elementos da linguagem musical. Desse modo, são mobilizadas as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602.

O estadunidense John Cage (1912-1992) foi um compositor, teórico e pensador musical que integrou as vanguardas artísticas da segunda metade do século XX. Ele trabalhou com a ideia de "indeterminação musical", que é uma maneira de fazer música em que alguns aspectos do material musical são definidos ao acaso e que também pode ser feito considerando os sons do ambiente.

Suíte: conjunto de peças interligadas que fazem parte da mesma obra musical. As suítes ganharam destaque no período Barroco, com peças baseadas em ritmos de dança da época.

Ouça um trecho da composição *Suite for toy piano* (**Suíte** para piano de brinquedo) (1948), de John Cage. Essa peça foi escrita para ser coreografada por Merce Cunningham, bailarino e coreógrafo estadunidense que contribuiu para o desenvolvimento da dança moderna.

Leitura 3. Se houver a possibilidade, oriente os estudantes a procurarem a música na íntegra em plataformas de compartilhamento de áudios ou busque-a você mesmo e convide a turma para ouvi-la coletivamente. Com a apreciação dessa peça, os estudantes ampliarão a compreensão de que os sons de objetos de naturezas diversas podem ser utilizados para a elaboração de uma composição musical, ampliando o repertório deles.

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

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

1. Resposta pessoal. É provável que os estudantes apontem que é complexa, pois é uma melodia não convencional.

BEN MARTIN/GETTY IMAGES

O músico John Cage apresentando *Suite for toy piano*. Nova York, Estados Unidos, 1960.

Investigue. Oriente os estudantes na pesquisa. Espera-se que descubram que, no contexto artístico, a palavra "vanguarda" refere-se a movimentos e grupos de artistas que experimentaram formas inovadoras de expressão nas artes visuais, na música, na literatura e em outras áreas, rompendo com tradições. Alguns compositores brasileiros considerados vanguardistas são Hermeto Pascoal, Gilberto Mendes e Heitor Villa-Lobos. Ente os compositores estrangeiros, pode-se citar Pauline Oliveros e Arnold Schoenberg. Organize um momento para que os estudantes compartilhem suas pesquisas. Pode-se aproveitar a oportunidade para apreciar algumas produções de compositores pesquisados. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Investigue

O que é vanguarda? Pesquise o significado dessa palavra no contexto artístico. Faça uma lista de compositores brasileiros e estrangeiros considerados vanguardistas.

Estratégia: Atente para o contexto histórico e social em que esses compositores produziram para entender melhor o conceito.

2. Resposta pessoal. Destaque que a peça é considerada de vanguarda pelo uso de um brinquedo, o que foi inovador para a época. Esse é um bom momento para conversar com os estudantes sobre as possibilidades de criação de melodias ou ritmos livremente com os objetos que os compositores têm à disposição.

Por dentro da música

Por dentro da música. Em *sites* de compartilhamento de vídeos, é possível localizar registros de execução da peça *4'33"*, de John Cage, como uma apresentação feita pela Berliner Philharmoniker (Filarmônica de Berlim) e o regente Kirill Petrenko em 2020, na Alemanha. Se possível, procure o vídeo na internet e assista a ele com os estudantes.

1. **Pense na melodia de *Suite for toy piano* (Suíte para piano de brinquedo). Você a considera muito complexa e difícil de ouvir ou simples e fácil de apreciar?**
2. **Por que você acha que essa peça é considerada uma produção de vanguarda?**
3. **A melodia de uma composição musical pode ser monofônica (consiste em uma única melodia) ou polifônica (apresenta várias melodias diferentes e interdependentes tocadas simultaneamente). De olhos fechados, ouça um trecho da música de Cage e responda: A melodia é monofônica ou polifônica?**
4. **Você sabe o que quer dizer consonância e dissonância musical? A melhor forma de explicar conceitos tão abstratos e, ao mesmo tempo, tão perceptíveis pelos sentidos humanos é pensar que as consonâncias são sons mais estáveis, que promovem uma espécie de "relaxamento auditivo", enquanto as dissonâncias geram uma "tensão" auditiva. Com base nisso, você diria que a peça de Cage é consonante ou dissonante?**

4. A peça em questão é consonante. Aproveite o momento para enfatizar que alguns sons considerados dissonantes no passado, hoje são classificados como consonantes, mostrando que a percepção está sempre em transformação e depende de aspectos culturais.

5. **Como é o ritmo dessa composição? A peça é rica ritmicamente ou as notas apresentam um ritmo mais regular e estável?**

John Cage, pioneiro no uso de aparelhos eletrônicos em criações musicais, também explorou as possibilidades do silêncio na música, incentivando o público a ouvir os sons do ambiente, assim como você fez ao criar uma audioteca.

Em uma das peças mais conhecidas do artista, intitulada *4'33"* (1952), os músicos permanecem em silêncio, sem tocar nenhuma nota do instrumento por 4 minutos e 33 segundos. Apesar de muitos terem achado estranha a ideia de uma composição em que não há sons de instrumentos, Cage demonstrou que na realidade não existe silêncio absoluto. Seu objetivo era fazer com que as pessoas prestassem atenção nos sons do ambiente em que elas estão e em seus sons internos.

5. Faça um exercício de audição com os estudantes e tente separar a peça em partes, de acordo com as mudanças rítmicas, e não apenas melódicas. Uma possibilidade é cantar algum trecho rítmico de que os estudantes gostaram.

Biblioteca cultural

A banda mineira Pato Fu também utilizou brinquedos como instrumentos musicais no álbum *Música de brinquedo*, de 2011. No ano seguinte, uma apresentação ao vivo do álbum foi gravada no Auditório do Ibirapuera, no município de São Paulo, e transformada em DVD. Você pode procurar vídeos dessa apresentação para assistir e comentar com os colegas suas impressões.

REPRODUÇÃO/SELO DECK

Capa do álbum e DVD *Música de brinquedo – Ao vivo*, da banda Pato Fu, lançado em 2011.

3. Explique aos estudantes que os conceitos de monofonia e polifonia se referem às texturas musicais de uma composição. Em uma monofonia, as notas são tocadas uma de cada vez, apresentando uma única melodia. Já em uma polifonia, as notas são tocadas simultaneamente, ou seja, duas ou mais melodias diferentes são tocadas ao mesmo tempo, gerando diversas camadas. No caso dessa peça, predomina uma textura monofônica. Comente que uma obra musical não precisa ter apenas uma textura, ela pode começar monofônica e depois ter uma segunda parte polifônica, por exemplo.

Se eu quiser aprender +. O objetivo dessa seção é incentivar os estudantes a compreenderem a ampla pluralidade dos modos de perceber e produzir música ao longo da história, analisando criticamente os diferentes funcionamentos das linguagens musicais e suas aplicações em diversos contextos. A seção mobiliza as habilidades EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG604 e EM13LGG701, promovendo uma reflexão sobre as diferentes visões de mundo e o papel das tecnologias digitais na evolução da música.

SE EU QUISER APRENDER + Outros modos de fazer música

Um instrumento musical pode ser definido como um objeto criado ou adaptado para gerar sons musicais. Há milhares de anos, os seres humanos sentem a necessidade de criar e adaptar objetos para essa finalidade. Resgatar a história exata dos instrumentos musicais é uma tarefa que envolve a história de diversas culturas e de seus recursos naturais, utilizados para construir objetos.

Desde os primeiros instrumentos de percussão e de sopro fabricados com madeiras e ossos de animais até os instrumentos musicais contemporâneos, o ser humano sempre fabricou e adaptou objetos com o objetivo de produzir som.

Foi especialmente no século XX que alguns compositores sentiram a necessidade de experimentar novos modos de criação artística, muitas vezes questionando e ampliando a criação musical. Por consequência, artistas de vanguarda começaram a propor novos instrumentos musicais e o uso de alguns tipos de material não convencionais nos processos criativos.

No começo do século XX, o movimento artístico **Futurismo**, iniciado na Itália, foi pioneiro na defesa do uso das sonoridades urbanas e das máquinas em obras de arte. Fascinado pelos avanços tecnológicos da virada do século XIX para o século XX, Filippo Marinetti (1876-1944), autor do *Manifesto futurista* (1909), chegou a defender que o som de um motor poderia ser mais belo do que a escultura grega *Vitória de Samotrácia* (cerca de 220 e 190 a.C.).

BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

Vitória de Samotrácia (cerca de 220 e 190 a.C.), de autoria desconhecida. Escultura de mármore branco, 3,28 metros de altura. Museu do Louvre, França.

Tá ligado!

O Futurismo é uma das principais vanguardas que se desenvolveram no início do século XX na Europa, permeando inclusive a literatura.

Tá ligado! Para ampliar a compreensão de como o Futurismo se apropria do contexto contemporâneo a ele, especialmente da tecnologia mais avançada, sugerimos a leitura do poema "Ode triunfal", de Álvaro de Campos (heterônimo de Fernando Pessoa), que está parcialmente reproduzido no Capítulo 7 do volume 3 de Língua Portuguesa e é facilmente encontrado na internet. Convide, previamente, um dos estudantes a se preparar para uma leitura expressiva do poema em voz alta. Recomende que preste atenção, especialmente, aos versos que procuram reproduzir o som dos motores e que leve em conta o ritmo febril da expressão do eu lírico. Trata-se de um poema longo; a atividade pode ser feita com as cinco primeiras estrofes. Posteriormente, pode-se dividir a declamação do poema entre os estudantes para que o declamem em um sarau, que pode contar com a leitura de outras produções literárias futuristas.

Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa. Apresente essa proposta ao professor de Língua Portuguesa para que possa complementar, em suas aulas, as informações sobre o Futurismo na literatura, caso os estudantes ainda não tenham estudado essa vanguarda. A análise de algumas pinturas de Giacomo Balla, um dos principais artistas do movimento, pode ser compartilhada por vocês dois, mostrando que há conhecimento compartilhado na área.

Fala aí!

A arte da Grécia antiga é conhecida pela idealização do conceito de beleza. Em suas obras, os artistas representavam o corpo humano com proporções equilibradas e simétricas, em busca do que se considerava "perfeito" na época.

O que é considerado "belo" hoje em dia? Os ideais de beleza atuais são os mesmos de anos atrás? Na sua opinião, eles reconhecem e valorizam a diversidade que existe na sociedade?

Estratégia: Caso pretenda apresentar mais de um argumento, hierarquize-os do mais fraco para o mais forte e introduza-os de modo organizado. Exemplo: "Vou tentar provar meu ponto de vista com três argumentos: em primeiro lugar...; o segundo ponto a ser considerado...".

Fala aí! A discussão proposta é uma oportunidade de conversar com os estudantes sobre o conceito de beleza e problematizar os padrões estéticos na sociedade atual. Se possível, aproveite para retomar o que discutiram antes sobre os preconceitos musicais. Peça então que atentem às imagens difundidas pela publicidade e nas mídias sociais. Espera-se que reconheçam que os ideais de beleza valorizados em geral não representam a diversidade da população e da cultura brasileira. Caso ocorram comentários que demonstrem preconceitos, chame a atenção da turma para a importância do combate a toda forma de violência. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

Em 1913, o compositor e artista visual futurista Luigi Russolo (1885-1947) publicou o manifesto *A arte do ruído* e passou a criar instrumentos musicais experimentais denominados *intonarumori*, que nada mais eram do que máquinas sonoras que emitiam ruídos.

GIANCARLO COSTA/BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA – CASTELO SFORZESCO, MILÃO, ITÁLIA

The intonarumori (1913), de Luigi Russolo. 365,76 centímetros de altura × 457,2 centímetros de largura. Exposição em Milão, Itália, no final dos anos 1960.

Com base nas inovações dos futuristas italianos, os compositores começaram a perceber que todo tipo de som ou ruído poderia ser utilizado em um contexto musical. Na França, por exemplo, Edgard Varèse (1883-1965) passou a explorar a sonoridade das sirenes dos centros urbanos em obras como *Amériques* (Américas) (1918-1921) e *Ionisation* (Ionização) (1929-1931).

Nos Estados Unidos, o compositor John Cage, já apresentado neste capítulo, ampliou ainda mais as possibilidades musicais em obras para piano como as *Sonatas and interludes* (Sonatas e interlúdios) (1946-1948), em que solicita ao intérprete que insira objetos como parafusos, pregos, borrachas e pedaços de plástico entre as cordas do instrumento com a finalidade de alterar a sonoridade dele.

PIERRE BRYE/ALAMY/FOTOARENA

Detalhe de piano preparado. Fotografia de 2010.

Biblioteca cultural

REPRODUÇÃO/PSYCHIC HOTLINE

Amaro Freitas, pianista, arranjador e compositor nascido na periferia do Recife, em Pernambuco, tem ganhado repercussão internacional pela fusão que faz da música afro-brasileira com o *jazz*. No álbum *Y'Y* (2024), o músico, inspirado em vivências na Amazônia, onde conviveu com a comunidade indígena Sateré Mawé, utilizou a técnica do piano preparado, criada por John Cage, para retratar os sons da floresta. Se possível, acesse as plataformas digitais para ouvir o álbum *Y'Y*.

Capa do álbum *Y'Y*, de Amaro Freitas, lançado em 2024.

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

ESMIUÇANDO O ENEM

Leia a questão a seguir e registre a resposta em um material de anotações.

(Enem)

Era um dos meus primeiros dias na sala de música. A fim de descobrirmos o que deveríamos estar fazendo ali, propus à classe um problema. Inocentemente perguntei: — "O que é música?"

Passamos dois dias inteiros tateando em busca de uma definição. Descobrimos que tínhamos de rejeitar todas as definições costumeiras porque elas não eram suficientemente abrangentes. [...]

O simples fato é que, à medida que a crescente margem a que chamamos de vanguarda continua suas explorações pelas fronteiras do som, qualquer definição se torna difícil. Quando John Cage abre a porta da sala de concerto e encoraja os ruídos da rua a atravessar suas composições, ele ventila a arte da música com conceitos novos e aparentemente sem forma.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1992. p. 108 (adaptado).

A frase "Quando John Cage abre a porta da sala de concerto e encoraja os ruídos da rua a atravessar suas composições", na proposta de Schafer de formular uma nova conceituação de música, representa a Resposta: **d**.

a. acessibilidade à sala de concerto como metáfora, num momento em que a arte deixou de ser elitizada.

b. abertura da sala de concerto, que permitiu que a música fosse ouvida do lado de fora do teatro.

c. postura inversa à música moderna, que desejava se enquadrar em uma concepção conformista.

d. intenção do compositor de que os sons extramusicais sejam parte integrante da música.

e. necessidade do artista contemporâneo de atrair maior público para o teatro.

Agora, forme dupla com um colega para responder às seguintes questões.

1. **Localize no texto a frase citada no enunciado e releia o parágrafo em que ela está. Então, responda.**
   a. Quando o autor diz que John Cage abre a porta da sala de concerto, o sentido é literal ou metafórico? Por quê?
   b. Que alternativas podem ser descartadas com base na resposta à pergunta anterior?
2. **A frase citada no enunciado pode ser transformada em uma pergunta, e essa pode ser uma estratégia para resolver a questão. Assim, como vocês responderiam à pergunta: O que John Cage encoraja ao abrir a porta da sala de concerto e possibilitar que os ruídos da rua atravessem suas composições?**
3. **Depois de responderem à pergunta anterior, qual é o grau de segurança de vocês quanto à resposta dada? Por quê?**

Esmiuçando o Enem. O objetivo da etapa em grupos é fazer com que os estudantes verbalizem seus procedimentos, ação que reforça a consciência sobre eles. Ajude os grupos com mais dificuldade fazendo perguntas. Na etapa de socialização, concentre-se nos itens restantes, que tratam da natureza da prova.
A proposta mobiliza as habilidades EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG601 e EM13LGG604, na medida em que incentiva os estudantes a compreenderem que a linguagem musical é uma construção histórica, relacionada aos seus contextos de criação. Além disso, incentiva uma análise crítica dos elementos da linguagem musical e suas visões de mundo.

1. a. A estratégia objetiva que os estudantes compreendam a frase de forma contextualizada no texto. Espera-se que reconheçam que o sentido é metafórico, pois se refere à criação de novos conceitos musicais.

1. b. Os estudantes podem descartar as alternativas **b** e **e**, que se voltam para uma abertura literal das salas de concerto ao público.

2. A frase de Schafer sobre Cage pode ser interpretada como uma referência à obra *4'33"*, em que os músicos permanecem em silêncio, sem tocar nenhuma nota do instrumento, convidando o público a ouvir os sons do ambiente. Espera-se que estabelecer essa relação ajude os estudantes a reconhecerem a intenção do compositor de que os sons extramusicais sejam parte integrante da música, como indica a alternativa **d**.

3. Resposta pessoal. Avalie se as estratégias adotadas para a resolução da questão ajudaram os estudantes a encontrarem uma resposta com confiança. Caso ainda demonstrem dúvidas ou inseguranças, auxilie-os na interpretação do texto, destacando o caráter vanguardista das criações do artista, que inclui sons não convencionais em suas composições, inclusive sons do ambiente, como estudado neste capítulo.

Dica de professor

Considere o que estudou neste capítulo sobre a obra *4'33"*, de John Cage, para responder à pergunta.

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

EXPRESSÃO O uso criativo dos sons

Nesta atividade, você vai desenvolver uma criação artística sonora inspirando-se no que aprendeu com as obras de Walter Smetak, Hermeto Pascoal e John Cage. Para isso, organize-se em grupo com mais quatro colegas e sigam as etapas propostas.

Etapa 1 – Preparando o terreno

Reflitam sobre as seguintes questões, retomando o que estudaram neste capítulo.

1. **Quais foram as fontes sonoras utilizadas pelos artistas?**
2. **Como os artistas estudados neste capítulo faziam para que suas obras não fossem somente musicais, mas também plásticas e cênicas? Citem exemplos.**
3. **Que objetos do dia a dia vocês consideram que podem ser utilizados em uma criação musical?**
4. **Que objetos disponíveis na escola podem fazer parte de uma composição musical?**

Etapa 2 – Planejando uma composição musical

Nesta etapa, vocês vão investigar as possibilidades sonoras para uma criação musical coletiva.

5. **Selecionem objetos e instrumentos musicais que gostariam de utilizar na criação musical e investiguem as potencialidades sonoras de cada um desses objetos.**
6. **Explorem as audiotecas criadas pelos integrantes do grupo e vejam se há sons que desejam utilizar nesta criação musical.**
7. **Investiguem as possibilidades de uso da voz e de outros sons corporais, como palmas e assobios, na composição.**
8. **Lembrem-se de que as pausas – isto é, os momentos de "silêncio", em que não há emissão de som – podem compor a criação musical do grupo. Em que momentos elas poderiam ser feitas na composição?**
9. **Qual será o ritmo (ou os diferentes ritmos) da composição?**
10. **Em um material de anotações, façam registros sobre as impressões de cada um durante as explorações, destacando aquilo de que gostaram. Esses registros podem auxiliar as etapas de criação e de ensaio.**

Etapa 3 – Concretizando a composição musical

Definidas as características da composição musical, vamos à sua concretização!

11. **Elaborem como a composição vai começar, como vai se desenvolver e como vai terminar. Definam os instrumentos musicais ou os objetos que cada integrante do grupo vai tocar, assim como os sons corporais que cada um vai fazer.**
12. **Combinem como será a apresentação do grupo, de maneira que ela não seja somente musical, mas integre elementos visuais. Vocês podem pensar em como será a organização do espaço ou planejar um figurino para utilizar na apresentação.**
13. **Escolham um lugar da escola para a apresentação, considerando a relação da composição musical do grupo com esse espaço e com as pessoas que circulam por esse ambiente.**
14. **Ensaiem algumas vezes, avaliando o que está funcionando bem e reformulando o que vocês não gostaram. Façam os ajustes que considerarem necessários.**

Expressão. Nesta seção, os estudantes vão criar e compartilhar uma composição musical baseada nos próprios interesses e nas aprendizagens desenvolvidas. Sons dos objetos, dos corpos e das vozes podem ser usados, incorporando pausas para incluir sons do ambiente e aspectos visuais e cênicos. As produções artísticas devem considerar contextos históricos, sociais e políticos, bem como as relações e eventos do ambiente escolar. Esteja atento e valorize cada etapa da produção, convidando os estudantes a refletirem sobre esse processo, de modo a valorizá-lo. A proposta também envolve a integração de diferentes linguagens artísticas e o uso ético de tecnologias digitais. As atividades mobilizam as habilidades EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG603, EM13LGG604 e EM13LGG701.

1. Walter Smetak criou uma plástica sonora com instrumentos de percussão e objetos do cotidiano, como tampas de panelas de alumínio, mangueira de plástico e potes de madeira; Hermeto utilizou o som de um animal, o papagaio, além de instrumentos musicais convencionais; John Cage utilizou um piano de brinquedo.

2. Os estudantes podem retomar o caráter híbrido entre escultura e instrumento musical das plásticas sonoras de Smetak ou o modo como Hermeto Pascoal e John Cage exploravam o potencial dos espaços, dos múltiplos objetos e dos sons da natureza para compor suas obras.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes busquem reconhecer o potencial de objetos não convencionais para uma criação musical. Incentive-os a pensar naqueles objetos cujas sonoridades lhes interessam.

4. Oriente os estudantes a comentarem as ideias uns com os outros, fomentando a criação que farão a seguir.

5. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

8. Como vimos com a análise do trabalho de John Cage, o silêncio, em música, na realidade não existe. O termo pausa refere-se, portanto, a não emissão de som.

12. Incentive os estudantes a considerarem o material disponível na escola ou em casa para a construção dos cenários e figurinos.

13. Incentive os estudantes a considerarem diferentes espaços da escola durante o processo criativo, prestando atenção na dinâmica desses espaços e nas possibilidades de interação com as pessoas que estão no local. Peça que cuidem para que a apresentação não interfira na realização das atividades que geralmente acontecem nos espaços escolhidos.

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

Etapa 4 – Apresentando a composição musical

15. Combinem com o professor um dia e horário para as apresentações musicais. Divulguem essa data para a comunidade escolar.

16. No dia combinado, cada grupo apresenta sua composição aos demais colegas da turma e à comunidade escolar.

17. Ao final de cada apresentação, abram espaço para que os espectadores compartilhem as opiniões sobre a experiência.

18. Se houver possibilidade, façam registros das apresentações em fotos e vídeos.

Etapa 5 – Conversando sobre a experiência

19. Se vocês filmaram as apresentações, é hora de assistir aos vídeos!

20. Em seguida, conversem sobre o trabalho realizado.

a. Como foi participar dessa experiência de criação musical?

b. O que funcionou bem na apresentação? O que poderia ser melhorado?

20. b. Resposta pessoal.

c. Que relações os grupos estabeleceram entre a composição musical e o lugar onde a obra foi apresentada?

20. c. Resposta pessoal.

d. Como o público lidou com a apresentação? Houve receptividade ou estranhamento?

20. d. Resposta pessoal.

e. Comentem as relações entre as criações musicais de cada grupo e os artistas, as produções artísticas e os conceitos estudados ao longo deste capítulo.

20. e. Resposta pessoal.

15. Avalie com os estudantes e com a gestão escolar uma data para a apresentação das criações dos grupos. Verifique se é necessário reservar salas ou equipamentos para a realização dos trabalhos. É interessante que o convite para as apresentações seja estendido ao corpo docente, aos gestores e à equipe técnica da escola.

19. O momento de assistir às próprias apresentações favorece a retomada da experiência e a autoavaliação.

20. a. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a identificarem as influências que os assuntos abordados no capítulo exerceram no processo de criação e a refletirem sobre os elementos que compuseram cada uma das produções.

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

Agora que chegamos ao fim do capítulo, leia as questões a seguir, reflita sobre elas e elabore um pequeno texto para responder a cada uma delas.

1. O conteúdo apresentado neste capítulo foi significativo para você?

1. Resposta pessoal.

2. Quais foram os saberes que você desenvolveu sobre música?

2. Resposta pessoal.

3. Você avalia que as aprendizagens desse capítulo influenciaram, de alguma forma, sua maneira de olhar para a criação artística e para a relação da arte com a sociedade? Por quê?

3. Resposta pessoal.

4. Você encontrou dificuldade para realizar alguma atividade ou compreender algum conteúdo? Em caso afirmativo, que estratégias você poderia utilizar para retomar essas aprendizagens?

4. Resposta pessoal. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

E se a gente se autoavaliasse? O objetivo dessa proposta é que os estudantes avaliem seus percursos e reconheçam as aprendizagens que desenvolveram ao longo do capítulo, contribuindo para a consolidação de seus saberes.

Recado final

Neste capítulo, você pôde refletir sobre as sonoridades presentes no dia a dia e sobre como elas podem compor obras que provocam pensamentos e promover novas vivências. Além disso, experimentou formas não convencionais de compor músicas. Continue atento aos sons que compõem seu cotidiano e às possibilidades de criação musical, atribuindo novos sentidos ao ambiente à sua volta.

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

Capítulo 6

EXPERIENCIANDO A PESQUISA EM DANÇA CONTEMPORÂNEA

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Aguçando os sentidos. Esta atividade pode ser usada para avaliação diagnóstica dos estudantes, com perguntas iniciais que propõem o levantamento dos conhecimentos prévios deles sobre do conteúdo a ser estudado neste capítulo. Verifique os aspectos em que o estudantes demonstram ter mais dificuldades e planeje o trabalho com o capítulo a fim de que possam superar esses desafios. A atividade incentiva os estudantes a refletirem sobre como o corpo interage com o espaço público, analisando criticamente esses movimentos como formas de linguagem gestual e corporal. Eles serão encorajados a valorizar essas linguagens em diferentes contextos culturais e sociais, apreciando-as como formas de arte e compreendendo como essas práticas estão relacionadas às dimensões sociais, culturais e políticas da vida. A seção mobiliza as habilidades EM13LGG103, EM13LGG201, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, e EM13LGG604.

Você já parou para pensar que, além de prédios, ônibus, carros, semáforos, casas, árvores, plantações, o corpo das pessoas também faz parte da paisagem urbana ou rural? Com base na observação de como o corpo influencia o ambiente e é influenciado por ele, muitos artistas criam obras no espaço público.

Neste capítulo, vamos conhecer de que maneira acontecem algumas pesquisas em dança, especialmente aquelas desenvolvidas no espaço público. Além de dialogar com outras linguagens, as danças investigam de que forma acontece a interação com as paisagens e a vida cotidiana das pessoas.

AGUÇANDO OS SENTIDOS — Passos em sincronia

1. Você já teve contato (ao vivo, pela televisão ou pela internet) com alguma obra de dança apresentada em espaço público? Em caso afirmativo, como foi essa experiência?
2. Com base em seu repertório, há um padrão corporal que está relacionado à possibilidade de uma pessoa dançar profissionalmente?
3. Em algum momento, você já sentiu constrangimento em dançar por se sentir inadequado?

Vamos agora nos preparar para o estudo deste capítulo com uma atividade prática, que será realizada com os colegas e o professor com base nas orientações a seguir.

4. Em grupo, vocês farão uma atividade contemplativa na escola. Durante o percurso, vocês deverão permanecer em silêncio e observar atentamente o ambiente em que estão e o modo como os colegas estão se movimentando.
5. Antes de começar a caminhada, escolham juntos o trajeto a ser percorrido. Desenhem o mapa desse trajeto na lousa e certifiquem-se de que todos estejam cientes do percurso.
6. Ainda na sala de aula, sentados em seus respectivos lugares, ao comando do professor, respirem profundamente e se espreguicem.
7. Levantem-se calmamente e caminhem em direção à porta da sala de aula.
8. Caminhem lentamente pelo trajeto combinado. Durante o percurso, busquem sincronizar o ritmo do grupo, ou seja, procurem caminhar todos no mesmo ritmo. Para isso, observem-se atentamente.
9. Ao longo da caminhada, todos devem ficar atentos às paisagens, aos objetos, às cores, às texturas e à temperatura dos ambientes.
10. Quando chegarem ao ponto final do trajeto, voltem para a sala de aula com tranquilidade e conversem com os colegas e o professor sobre as observações feitas durante a caminhada. Para isso, respondam às perguntas a seguir.

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilharem seus repertórios. Apesar de o capítulo abordar o recorte da dança que ocorre no espaço público, acolha também as experiências que trouxerem em relação a outras manifestações de dança, respeitando as preferências e valorizando as interações deles com essa linguagem.

2. Resposta pessoal. Deixe que os estudantes compartilhem as impressões deles. É comum a crença de que apenas algumas pessoas podem dançar profissionalmente e que é preciso ter atributos específicos para isso, como ser jovem e magro. Essa é uma ideia que precisa ser contestada em ambiente escolar a fim de ampliar a leitura de mundo dos estudantes e combater qualquer tipo de preconceito. Procure explorar a construção do conceito de beleza, problematizando os padrões de estética e mostrando que esse conceito se modifica em diferentes períodos e contextos.

3. Resposta pessoal. Estabeleça com os estudantes um ambiente de confiança em que se sintam seguros para compartilhar as respostas deles. Estimule-os a refletir sobre os motivos pelos quais sentiram alguma inadequação ao dançar. Esses motivos podem estar relacionados a gênero, raça, peso etc. Ao final, encoraje-os dizendo que a prática da dança pode ajudar as pessoas a conhecerem mais sobre si e a expressarem o modo de ser e de pensar de cada um sobre o mundo.

5. Diálogo interdisciplinar com Geografia. Verifique a possibilidade de trabalhar em conjunto com o professor de Geografia a fim de retomar com os estudantes conceitos e habilidades da alfabetização cartográfica nesta atividade de produção de mapa mental.

8. Caso os estudantes tenham dificuldade de caminhar no mesmo ritmo, escolha um deles para guiar os demais. Durante a atividade, reveze esse papel entre os estudantes.

10. Respostas pessoais. Os estudantes podem ter tido percepções diferentes uns dos outros e todas devem ser valorizadas. Caso as impressões sejam contraditórias, estabeleça um diálogo para que eles exponham seus pontos de vista de modo que todos sejam respeitados.

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

a. Fazer o trajeto no mesmo ritmo dos colegas foi desafiador? Por quê?

b. Fazer o trajeto em silêncio foi desafiador? Por quê?

c. Quais foram as cores observadas no trajeto?

d. Quais eram as texturas que puderam observar nos pisos, paredes etc.?

e. Qual era a temperatura do ambiente durante a caminhada?

f. Quais foram os aprendizados adquiridos por meio dos comandos de caminhar no mesmo ritmo dos colegas e em silêncio?

Leitura 1. A proposta a seguir vai oferecer aos estudantes a possibilidade de desenvolverem uma reflexão com base em imagens de uma intervenção urbana do grupo ...AVOA! Núcleo Artístico.
Acompanhe-os na fruição da intervenção urbana, de modo a aguçar a sensibilidade, a imaginação, a criatividade e a reflexão deles, analisando como diferentes linguagens visuais e gestuais são utilizadas para expressar ideias no espaço urbano. Além disso, incentive-os a refletir criticamente sobre as visões de mundo presentes na arte urbana e a valorizarem essa forma de expressão como um fenômeno social e cultural sensível ao contexto em que é criada. Procure problematizar possíveis estereótipos e preconceitos que surgirem durante o processo. Essas atividades mobilizam as habilidades EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG302, EM13LGG601 e EM13LGG602.
Para enriquecer esta proposta, sugere-se que assista, com os estudantes, ao documentário *A dança no espaço urbano: outros modos de estar e conviver na cidade de São Paulo* (2015), que faz parte da exposição virtual de mesmo nome desenvolvida pelo Portal MUD e pelo Museu da Dança, com curadoria de Ana Terra.

Fala aí! Para auxiliar no processo de reflexão, estimule os estudantes a falarem livremente, sugerindo questões como: "Caso você tenha o costume de dançar, onde você dança: em casa, em festas, sozinho, acompanhado?"; "Há alguma memória que você tenha de dançar livremente na infância, com os familiares?". Caso os estudantes respondam à pergunta negativamente, incentive-os a tentar compreender os motivos que os fazem não gostar de dançar, que podem estar ligados a questões sociais e culturais relacionadas, por exemplo, a estereótipos de gênero. Estimule-os, então, a se abrir para essa experiência, argumentando que a dança é uma forma de conhecer o próprio corpo, expressar-se e comunicar-se com ele. Leve-os também a considerar as diferentes manifestações de dança: sociais (caracterizadas pelos encontros entre pessoas, como nas festas) e cênicas (pensadas para a apresentação pública). Leia mais informações sobre esta atividade na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Leitura 1

Analise a seguir alguns registros fotográficos da intervenção urbana *Solos de rua* (2017), do grupo ...AVOA! Núcleo Artístico, que investiga as relações que a dança contemporânea pode estabelecer em espaços públicos.

SILVIA MACHADO/AVOA! NÚCLEO ARTÍSTICO

Registro da intervenção urbana *Solos de rua*, do grupo ...AVOA! Núcleo Artístico. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2017.

FABIO MINAGAWA/AVOA! NÚCLEO ARTÍSTICO

Registro da intervenção urbana *Solos de rua*, do grupo ...AVOA! Núcleo Artístico. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2017.

Fala aí!

Você gosta de dançar? Se sim, qual é a importância da dança na sua vida? Se não, a que você atribui esse desinteresse?

Estratégia: Em uma conversa em que são apresentados pontos de vista diferentes, é importante saber respeitar as razões de cada um, evitando preconceitos e julgamentos.

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

Papo aberto sobre a intervenção urbana

1. Nessa intervenção urbana do grupo ...AVOA! Núcleo Artístico, os artistas procuram revelar o que, em geral, é invisível aos olhos apressados da população das grandes cidades. O que existe de precioso na paisagem e nas interações humanas que a pressa do dia a dia nos faz perder?

1. Resposta pessoal. Em um primeiro momento, os estudantes podem se concentrar em aspectos da natureza, como o canto dos pássaros e os sons de outros animais, o balançar das folhas das árvores nos momentos de ventania etc. Em um segundo momento, proponha uma reflexão sobre as relações humanas. A pressa pode deixar invisível, por exemplo, um sorriso, um pedido de ajuda, um olhar amoroso etc. Se considerar oportuno, converse com a turma sobre a necessidade de pararmos em meio à correria diária para tornar visível aquilo que não costumamos perceber e, assim, nos relacionarmos de maneira mais consciente com o ambiente que nos cerca.

2. Analise, na imagem a seguir, as vestimentas dos dançarinos e as das demais pessoas. Quais são as semelhanças e as diferenças entre elas? Reflita ainda sobre as lonas utilizadas pelos dançarinos. A que você acredita que elas remetem e que reflexão podem suscitar?

2. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes comentem que as vestimentas dos dançarinos, apesar de serem roupas que poderiam ser usadas por pessoas no cotidiano, têm a cor vermelha em comum. O uso de uma cor única por todos os dançarinos auxilia na percepção deles como um grupo e chama a atenção para a intervenção. As lonas utilizadas por alguns dos dançarinos podem remeter às lonas e aos cobertores comumente utilizados por pessoas em situação de rua, que povoam, em número significativo, os centros das grandes cidades – como é o caso do local em que a intervenção aconteceu. Comente, por fim, que a utilização das lonas explicita um importante problema social brasileiro, que consiste na má distribuição de renda da população e na falta de oportunidades dignas de vida para todas as pessoas.

SILVIA MACHADO/AVOA! NÚCLEO ARTÍSTICO

Registro da intervenção urbana *Solos de rua*, do grupo ...AVOA! Núcleo Artístico. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2017.

Por dentro da intervenção urbana

3. Retome a primeira imagem de *Solos de rua* e indique os elementos que a compõem.

3. Quatro dançarinos, cobertos por uma lona em frente a uma loja que vende objetos variados, como bolsas, mochilas e malas.

4. Em *Solos de rua,* os dançarinos criam coreografias utilizando movimentos cotidianos, como andar em diferentes velocidades e acenar para pessoas que passam ou assistem às apresentações. Eles também desenvolvem danças de curta duração em que um dos dançarinos guia a ação, enquanto os demais reproduzem os movimentos. Ao longo da intervenção, além de dançar, os artistas se relacionam com os elementos que compõem o espaço público. Depois de analisar as três imagens, que aspectos da composição do espaço, formado pelos dançarinos, pelas demais pessoas, pelas construções e pelos objetos, chamaram a sua atenção?

4. Auxilie os estudantes a perceberem as relações dos movimentos com a arquitetura e o público, destacando, por exemplo, a caminhada em uma fila composta de dançarinos e transeuntes que pode ser observada na segunda fotografia; a relação entre o material que cobre o corpo dos dançarinos e os objetos da loja de vendas, que pode ser observada na primeira fotografia; e a relação entre os movimentos dos dançarinos e as construções observadas na terceira imagem. Amplie a discussão para o papel dos figurinos: dos mais usuais, como roupas cotidianas, aos que são grandes instalações ambulantes e que, por si só, chamam a atenção do público.

5. Dançarinos como os da companhia ...AVOA! Núcleo Artístico são denominados "intérpretes-criadores". Qual pode ser o significado dessa nomenclatura?

5. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que os artistas, ao interagir com o público e o ambiente, são coautores da dança em tempo real. Intérprete-criador é uma nomenclatura utilizada para designar dançarinos que não só são intérpretes de uma proposta cênica elaborada por outra pessoa, mas também auxiliares na coautoria da obra artística.

Fala aí!

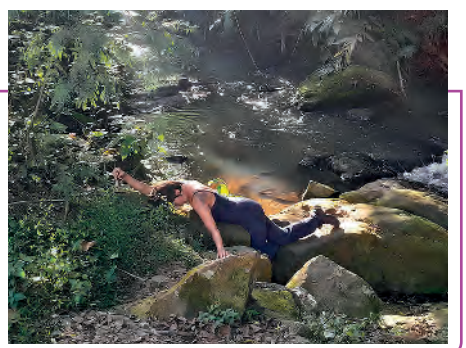
Você considera o trabalho que os dançarinos do ...AVOA! Núcleo Artístico fazem em *Solos de rua*, de fato, uma dança? Por quê?

Estratégia: Ao defender seu ponto de vista, use argumentos que possam contribuir para a construção de hipóteses sobre o que é dança e retomem o que já estudaram sobre esse conceito.

Fala aí! É possível que muitos estudantes digam que a intervenção urbana *Solos de rua* não é dança. Nesse caso, amplie a discussão perguntando a eles o que pensam ser dança. Esse conceito pode ser entendido como uma forma de expressão corporal que utiliza movimentos coordenados e ritmados, muitas vezes acompanhados de sons ou músicas. Por meio da dança, pode-se expressar emoções e sentimentos, defender ideias, entre muitas outras possibilidades. É muito importante acolher todas as opiniões sem deixar de mencionar que o trabalho de corpo no espaço urbano pode ser simples e gestual, com o objetivo de direcionar o olhar não para o virtuosismo da dança, mas para o espaço público em questão.

Biblioteca cultural

Em 2023, o grupo ...AVOA! Núcleo Artístico apresentou o trabalho *Deságua,* inspirado em três rios do estado de São Paulo: M'boi Mirim, Turvo e Pirajuçara.



VITORIA SAVINI/AVOA! NÚCLEO ARTÍSTICO

Registro do ensaio do projeto *Deságua*, do grupo ...AVOA! Núcleo Artístico. Rio M'boi Mirim, município de Embu das Artes, São Paulo, 2023.

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

Leitura 2. Nesta atividade, que mobiliza as habilidades EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG302, EM13LGG602 e EM13LGG604, os estudantes vão conhecer uma manifestação artística que dialoga com os espaços urbanos, ampliando repertórios e aguçando a sensibilidade. Ao explorar produções artísticas com abordagens distintas, eles serão incentivados a investigar autonomamente outras companhias e grupos. Dessa forma, poderão exercitar formas de ocupar espaços, refletindo criticamente sobre questões sociais, culturais, políticas, históricas e econômicas que influenciam essas manifestações. A atividade também abordará uma definição de dança contemporânea, destacando sua conexão com questões vividas pelas sociedades atuais.

Leitura 2

As fotografias a seguir retratam trechos da intervenção *Balões* (2017), da Cia Etra de Dança, que surgiu em Fortaleza, no Ceará, em 2011, e hoje tem sede no município de Santos, em São Paulo.

Nessa intervenção artística, a Cia Etra de Dança dialoga com a arquitetura urbana e com as pessoas que transitam pela cidade, as quais, ao interagirem com o trabalho, passam a fazer parte dele. Assim, *Balões* faz um convite para que os espectadores entrem no jogo e para que despertem sua ludicidade.

São muitos os artistas brasileiros, em todas as linguagens, presentes em diversos estados, cujas pesquisas têm como foco o espaço público. A apresentação dessas referências também aprofunda o que foi feito em **Aguçando os sentidos** e vão dar continuidade em **Expressão.**

LAIRTON CARVALHO /CIA ETRA DE DANÇA

Registro da intervenção urbana *Balões*, da Cia Etra de Dança. Parque Independência, município de São Paulo, estado de São Paulo, 2017.

Biblioteca cultural

Para conhecer mais atividades da Cia Etra de Dança, é possível visitar o *site* oficial do grupo.

Biblioteca cultural. Se julgar pertinente, caso os estudantes não tenham acesso à internet, selecione previamente material sobre a Cia Etra de Dança e leve para a sala de aula.

ALEX HERMES/CIA ETRA DE DANÇA

Registro da intervenção urbana *Balões*, da Cia Etra de Dança. Santos, São Paulo, 2017.

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

Papo aberto sobre a dança. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Papo aberto sobre a dança

1. Resposta pessoal. Leia a resposta esperada na parte específica do **Suplemento para o professor**.

1. **Analise as imagens com atenção. Em que lugar acontece a dança? Que elementos dessa linguagem você pode reconhecer? Como você interpreta essas imagens?**
2. **Atente agora para as roupas que os artistas estão usando.**
   a. Esse é um figurino comum em apresentações de dança?
   b. Na sua opinião, por que os artistas utilizaram esse figurino?
3. **Como você imagina que sejam os movimentos dos artistas quando estão dançando com balões? Que adjetivos você escolheria para defini-los?**

É lógico!

A questão 2 aborda apenas uma parte da intervenção: o figurino. A decomposição de um objeto de estudo em partes favorece sua compreensão e permite uma visão mais complexa do todo quando passamos a articular as partes.

Por dentro da dança

2. a. É possível que os estudantes respondam a essa pergunta negativamente, pois as roupas utilizadas são do cotidiano, diferentemente das roupas maleáveis que são muito utilizadas em espetáculos de dança a fim de facilitar a execução de movimentos.
2. b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que, mesmo que pareçam aleatórias, as roupas fazem parte do pensamento dramatúrgico da obra, que procura despertar as pessoas para a criatividade, a imaginação e a ludicidade na vida cotidiana.

4. **Depois de analisar dois exemplos de intervenções no espaço público, responda: O que você pensa dessa forma de fazer dança? Converse com os colegas e justifique sua resposta.**
5. **Reflita sobre a sua relação com a região onde vive. Que dança você proporia pensando nos espaços públicos em que você transita? Como você acha que as demais pessoas reagiriam? E como você reagiria?**

3. Resposta pessoal. Ressalte que, comumente, os balões sugerem movimentos leves, imprecisos, lentos. Oriente os estudantes a se lembrarem dos momentos em que brincaram com balões.

4. Resposta pessoal. Incentive a participação de todos os estudantes. Comente com eles, por exemplo, alguns papéis que a arte tem, como o de nos transportar da rotina diária para espaços de reflexão, criação, imaginação e diversão. No caso de intervenções urbanas, há ainda a interferência no cotidiano.

5. Resposta pessoal. Leia a resposta esperada na parte específica do **Suplemento para o professor**.

SE EU QUISER APRENDER + A dança contemporânea e seus precursores

Se eu quiser aprender +. Nesta seção, os estudantes vão ter mais informações sobre a artista da dança e pesquisadora Angel Vianna, sobre os trabalhos da Cia. Sansacroma e suas metodologias de pesquisa e sobre o Projeto Pés, que tem como intérpretes dançarinos de idades e características corporais distintas. O reconhecimento dos trabalhos dessas companhias propicia a compreensão de que todas as pessoas podem dançar, problematizando estereótipos e preconceitos na dança em vista de uma sociedade justa, diversa e igualitária. A seção também apresenta informações sobre o desenvolvimento da dança contemporânea e alguns de seus precursores, desenvolvendo uma visão crítica e histórica que contribui para a legitimação da dança na sociedade. Dessa forma, são mobilizadas as habilidades EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604.

As obras que você estudou neste capítulo estão situadas no âmbito da **dança contemporânea**. Contemporâneo, por definição, é aquilo que acontece no tempo atual. Seguindo essa definição, a dança contemporânea seria, então, uma dança que é desenvolvida hoje. Porém, o conceito de dança contemporânea refere-se muito mais a uma forma de pensar e fazer dança do que a um período ou uma técnica de movimento específica.

Não podemos, por exemplo, chamar de contemporâneo um balé clássico, mesmo que ele ainda seja apresentado na atualidade. Isso por que um balé clássico se relaciona com o contexto histórico de quando foi criado e mantém suas estruturas desde que surgiu até os dias de hoje. Já a dança contemporânea discute os acontecimentos que afetam a vida das pessoas e reflete sobre eles, conversando com os contextos históricos, sociais e políticos atuais. Ela não tem estruturas fixas e é derivada da dança moderna, que buscou romper com as regras estabelecidas pelo balé clássico.

A dança contemporânea é mutável, não tem estruturas rígidas e pode se manifestar de formas distintas, dependendo das subjetividades e dos contextos vivenciados pelos artistas que a produzem. Por esse motivo podem ser chamadas de danças "contemporâneas", no plural, pois, assim, contempla-se a multiplicidade de formas que essa dança pode assumir.

Na história ocidental da dança, entre o estabelecimento do balé clássico e o da dança contemporânea, existiu um período nomeado como dança moderna, que ocorreu no fim do século XIX e teve como uma de suas propositoras a artista estadunidense Isadora Duncan (1877-1927).

ULLSTEIN BILD/GETTY IMAGES

Isadora Duncan costumava se apresentar descalça e com roupas leves e esvoaçantes, o que diferia dos padrões dos figurinos utilizados pelos dançarinos de sua época. Munique, Alemanha, cerca de 1904.

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

Isadora Duncan rompeu com os padrões do balé clássico e buscou nos fenômenos naturais, como as ondas e o vento, referências para a criação artística, com o intuito de aproximar a dança das pessoas e da vida.

Na mesma direção de Duncan, outros artistas e pesquisadores da dança começaram a utilizar essa linguagem para compartilhar emoções humanas e questões sociais relacionadas às experiências que viviam. Entre eles estão o húngaro Rudolf Laban (1879-1958), a estadunidense Martha Graham (1894-1991) e a alemã Mary Wigman (1886-1973). O que chamamos de dança contemporânea tem relação direta com esses pensadores e artistas do século XX e com suas propostas.

Laban, o movimento humano e o espaço. Laban é um pensador do campo da dança cujas ideias influenciaram fortemente o desenvolvimento das danças moderna e contemporânea. O estudo de alguns de seus conceitos mobiliza a habilidade EM13LGG601.

Laban, o movimento humano e o espaço

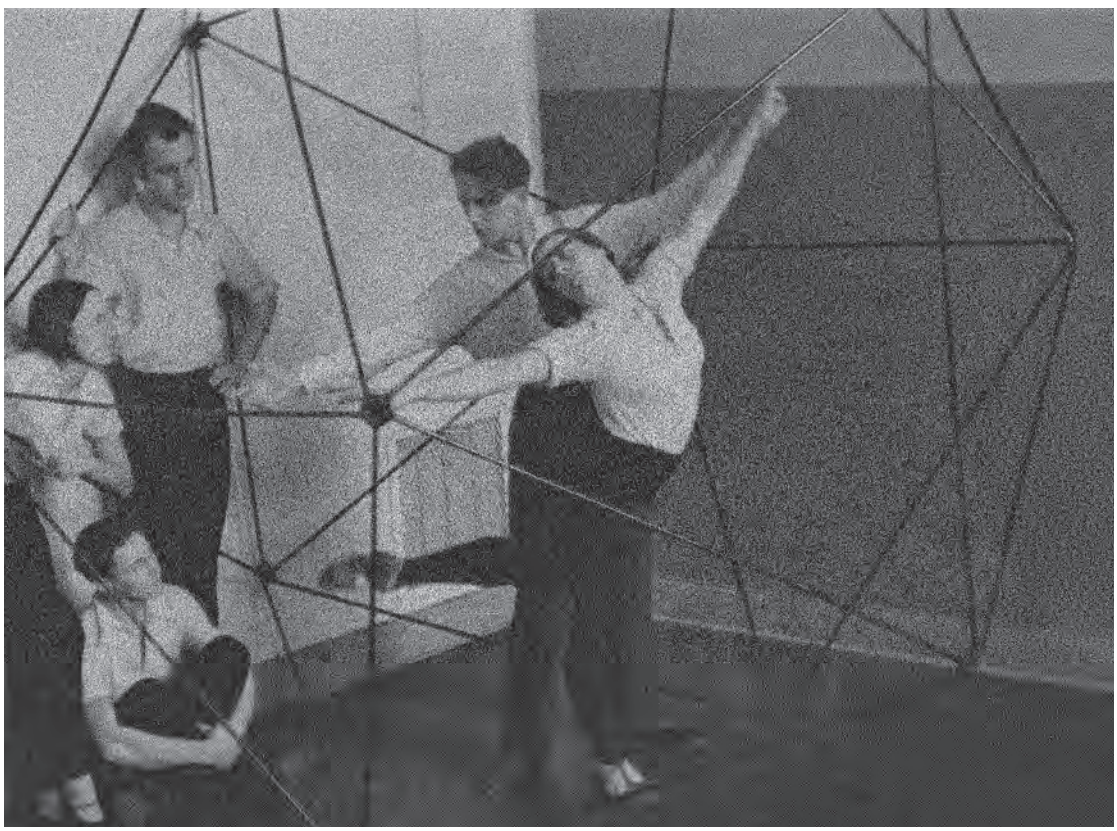
Os estudos de Rudolf Laban influenciaram – e influenciam até hoje – os processos de aprendizagem e criação em dança. Dançarino, coreógrafo e pesquisador do movimento, Laban sistematizou os diferentes movimentos do corpo humano, contribuindo para a expressão, a comunicação e a análise desses movimentos. Esse sistema auxilia as pessoas a pensarem nos próprios movimentos, ampliando suas possibilidades de experimentação e levando em conta a diversidade corporal.

Biblioteca do professor. Como bibliografia de referência para se aprofundar no assunto sobre o surgimento da dança contemporânea, sugerimos o livro *Poética da dança contemporânea*, de Laurence Louppe. Nessa obra, Louppe situa o surgimento da dança moderna no fim do século XIX com Isadora Duncan.
LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Trad. de Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

Os estudos de Laban sobre o movimento humano e o espaço que ocupa são referência até hoje e têm grande influência na arte brasileira, em especial nas artes do corpo.

Um dos conceitos cunhados por Laban é o de *kinesfera* (ou cinesfera), que se refere ao alcance espacial de nosso corpo quando expandimos os membros até o limite. Para dar suporte à compreensão de seus conceitos, Laban utilizou algumas figuras geométricas, como o **icosaedro**. Com o auxílio de tais figuras, os dançarinos podiam ampliar suas possibilidades de movimento.

Icosaedro: poliedro formado por 20 faces no formato de triângulos equiláteros.



ALBUM/EASY MEDIABANK

Dançarina em movimento de expansão corporal para explorar a *kinesfera* dentro de icosaedro. Berlim, Alemanha. Fotografia de 1930.

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

Para Laban, o espaço se relaciona com o nosso corpo e não é fixo, ou seja, move-se junto conosco. Os movimentos do corpo podem ocupar três níveis espaciais: alto, médio e baixo.

a. Nível alto: movimentos que ocupam o espaço superior da *kinesfera*. Por exemplo: movimentos em pé, na **meia-ponta** e saltando.

Meia-ponta: na dança, posição em que o dançarino apoia-se na parte do pé que fica logo abaixo dos dedos e mantém os calcanhares elevados.

FG TRADE/E+/GETTY IMAGES

Dançarina explorando amplitude corporal em salto, movimento de nível alto. Brasil. Fotografia de 2023.

OBJETO DIGITAL **Infográfico clicável: Níveis espaciais**

Biblioteca do professor. Para aprofundar a pesquisa sobre as relações entre o corpo e o espaço, leia:

- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- VALLE, Flavia Pilla do; SASTRE, Cibele. O espaço interno e inter-relações: apontamentos a partir do sistema LMA/BF. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 37, p. 327-343, 2020.

b. Nível médio: movimentos que ocupam o espaço médio da *kinesfera*. Por exemplo: movimentos de cócoras, em quatro apoios, engatinhando etc.

ANNA RASMUSSEN PHOTOGRAPHS/CAVAN IMAGES/GETTY IMAGES

Dançarina em movimento de nível médio sobre dois apoios: uma mão e um pé. Milwaukee, Estados Unidos. Fotografia de 2023.

c. Nível baixo: movimentos que ocupam o espaço inferior da *kinesfera*. Por exemplo: movimentos no chão, rolando e rastejando.

MART PRODUCTION/PEXELS

Dançarina deitada no chão com os braços esticados e os outros membros encolhidos, virado para a lateral, em estudo de nível baixo. Varsóvia, Polônia. Fotografia de 2021.

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

Biblioteca do professor. O documentário *Por que você dança?*, dirigido por Rafael Tursi, de 2013, pode enriquecer seu repertório e o dos estudantes sobre a linguagem da dança e contribuir para a compreensão de que todas as pessoas podem dançar.

MAURICIO MAIA/ACERVO DO FOTÓGRAFO

Registro do espetáculo *Amanhã é outro dia!*, de Angel Vianna. Sesc Copacabana, município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, 2016.

POR QUE você dança? Direção: Rafael Tursi. [*S. l.*]: Projeto PÉS, 2013. 1 vídeo (15 min 18 s). Disponível em: https://www.projetopes.com/copia-cursos-e-palestras. Acesso em: 2 set. 2024.

Em 2017, a Cia. Sansacroma lançou o livro *Dança da indignação* em comemoração aos 15 anos da companhia. O livro aborda a pesquisa e a metodologia de criação em dança desenvolvida por Gal Martins e contém registros dos espetáculos da companhia.

MARTINS, Gal; MOURA, Djalma; REIS, Rodrigo. **A dança da indignação**. São Paulo: Papel Brasil, 2017.

A dança contemporânea no Brasil

Em todo o país, são vários os artistas que se expressam pela dança contemporânea. A dançarina, coreógrafa, professora e pesquisadora mineira Angel Vianna, cujo trabalho contribui para que muitas pessoas encontrem os próprios modos de se expressar utilizando a dança, destaca-se no cenário da dança contemporânea brasileira.

A artista é pioneira no estudo da relação entre dança e reeducação do movimento e uma das precursoras da dança contemporânea no Brasil. Para ela, a dança desenvolve a consciência do corpo, a criatividade, a imaginação e a alegria, e esse processo pode ser vivido ao longo de toda a vida. Em 2016, estreou o espetáculo solo *Amanhã é outro dia!* aos 88 anos de idade, contribuindo para a discussão sobre etarismo, que é um modo de discriminação de pessoas em razão da idade, e para a dissolução de preconceitos relacionados à ideia de que a dança só poderia ser praticada profissionalmente por pessoas jovens e com padrões de desempenho corporal específicos.

A ampliação de possibilidades de atuação na dança também é discutida pela companhia o Projeto Pés, que tem sede em Brasília, Distrito Federal, e é um dos exemplos de grupos que se expressam por meio da dança contemporânea no Brasil. O Projeto Pés iniciou suas atividades no ano de 2011, liderado pelo diretor Rafael Tursi, formado em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília. Depois de conhecer e estudar a sistematização do movimento humano desenvolvida por Laban, Rafael Tursi idealizou a companhia e passou a desenvolver um trabalho cujo intuito é promover espaço e condições para que pessoas com deficiência possam se expressar dançando e fazendo teatro.

O artista Roges em parada de mão, realizada em cima de sua cadeira de rodas, sustentando o corpo de cabeça para baixo. Setor Comercial Sul, Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 2018.

JULIANA BOECHAT/CLARABOIA FILMES 19

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

O espetáculo *Amplexos*, desenvolvido pelo Projeto Pés, aborda o tema dos afetos e leva para a cena da dança pessoas com idades entre 20 e 59 anos e corpos diversos.

GRUPO PÉS

Registro do espetáculo *Amplexos*, de Rafael Tursi. Teatro Sesc Garagem, Brasília, Distrito Federal, 2019.

Outra companhia que se expressa utilizando a dança contemporânea no Brasil é a Cia. Sansacroma, que foi criada em 2002 pela atriz, dançarina e coreógrafa Gal Martins, no Capão Redondo, zona periférica do município de São Paulo. Em diálogo com outras linguagens, como a literatura e o teatro, a companhia desenvolveu uma metodologia de pesquisa chamada **dança da indignação**, que promove aproximações entre arte e vida, e intenciona provocar reflexão e indignação sobre as injustiças sociais vividas pelas populações periféricas, majoritariamente negras. Sob o ponto de vista da companhia, a dança pode ser considerada agente de transformação social, tanto para os artistas que a criam quanto para o público que dela frui.

O espetáculo *Outras portas, outras pontes*, dirigido por Gal Martins, trata das segregações vividas pelos negros na sociedade, incluindo os lugares onde moram, as profissões que exercem e as posições econômicas que ocupam. Esse espetáculo, que dialoga com a arquitetura dos lugares onde é encenado, já foi apresentado em locais diversos, como espaços externos e públicos.

THAÍS KRUSE /CIA. SANSACROMA

Registro do espetáculo *Outras portas, outras pontes*, da Cia. Sansacroma, levado pelo Sesc Carmo para a Praça Antônio Prado. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2019.

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

Bate-papo de respeito. Nesta seção, os estudantes são estimulados a compartilhar reflexões sobre as dificuldades de acesso, pelas pessoas que vivem em condições sociais, econômicas e geográficas desfavorecidas, a manifestações artísticas e bens culturais e seus modos de produção, mobilizando as habilidades EM13LGG302 e EM13LGG604. Assim, oferece também subsídios para a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira.

Bate-papo de respeito

Leia, a seguir, uma fala de Gal Martins. Na opinião da artista, a dança contemporânea é uma manifestação artística elitizada. Você vai discutir essa ideia com os colegas.

> Ao começar a frequentar o circuito paulista de dança contemporânea, percebi que esse vocabulário ainda tinha um olhar elitizado que não chegava até as bordas da cidade, local de minha origem e de toda a minha história de militância cultural. Foi partindo dessa sensação e da paixão que tive ao ter contato com esse segmento artístico que nasceu a Cia. Sansacroma, com o propósito principal de descentralizar a produção de dança contemporânea na cidade de São Paulo.

GAL MARTINS/ACERVO PESSOAL

Gal Martins, diretora da Cia. Sansacroma. Fotografia de 2023.

GAL MARTINS. O movimento que faz a diferença. **Geledés** [*S. l., s. n.*], 2013. Disponível em: https://www.geledes.org.br/gal-martins-o-movimento-que-faz-a-diferenca/. Acesso em: 20 jul. 2024.

Formem grupos de quatro ou cinco estudantes e escolham uma das questões a seguir para pautar a discussão. Caso exista a concentração de grupos em um tema, a turma deve entrar em acordo quanto a uma redistribuição.

1. **As condições de acesso à dança contemporânea e às demais manifestações artísticas são facilitadas para as pessoas que têm uma condição econômica e social favorecida?** 3. Leia a resposta esperada na parte específica do **Suplemento para o professor**.
2. **Que estratégias são necessárias para ampliar e democratizar o acesso a todas as manifestações artísticas e bens culturais?**
3. **O grupo social do qual você faz parte tem facilidade de acesso aos bens culturais e às manifestações artísticas legitimados na sociedade?**

Discutam o recorte temático sugerido pela pergunta e procurem sustentar as opiniões usando estratégias de argumentação. Vocês podem apresentar exemplos, introduzir um conceito, inserir e comentar a fala de um especialista, estabelecer relações de causa e consequência, entre outras possibilidades.

No final da discussão, um dos integrantes do grupo será escolhido pelo professor para apresentar uma síntese da discussão à turma.

Tá ligado! O tema da democratização do acesso ao cinema é estudado no Capítulo 5 do volume de Redação.

Tá ligado!

A democratização da arte ainda é um desafio para a sociedade brasileira. Em 2019, o tema da prova de redação do Enem foi a concentração das salas de cinema em centros urbanos e a consequente dificuldade de acesso a ele.

1. Mesmo que os estudantes tenham opiniões divergentes, diga que é importante considerar e respeitar a fala da artista Gal Martins e reiterá-la, pois o modo de pensar das pessoas está ligado aos contextos culturais, sociais, políticos, históricos e geográficos em que vivem.

2. Comente que políticas públicas de democratização de acesso a bens culturais possibilitam a mais pessoas usufruir de manifestações artísticas diversas. Caso haja alguma política pública com esse fim na região onde os estudantes vivem, comente com eles as características e atuações dela.

Trabalho e juventudes. O boxe mobiliza as habilidades EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG302 e EM13LGG601. Incentive os estudantes a pensarem nas áreas de atuação do artista da dança: dançarino, intérprete-criador, coreógrafo, diretor, professor, pesquisador, entre outras. Há muitas companhias e artistas que atuam por meio da linguagem da dança contemporânea em todo o território brasileiro, como é o caso da Panorando Cia., do estado do Amazonas. Há também o Grupo Cena 11, do estado de Santa Catarina, a coreógrafa Deborah Colker, do estado do Rio de Janeiro, entre outros tantos exemplos. Caso julgue oportuno, convide um artista ou grupo de dança contemporânea para ir até a escola interagir com os estudantes e contar sobre as experiências dele. A atividade promove uma reflexão crítica sobre as múltiplas funções desempenhadas pelos artistas, contribuindo para a compreensão de como essas funções impactam e são impactadas pelos contextos sociais e culturais.

TRABALHO E JUVENTUDES

No Brasil, existem diversos dançarinos que atuam na dança contemporânea. Você já considerou essa carreira em seu projeto de vida? Faça uma pesquisa para conhecer alguns artistas da dança que chamem sua atenção. Você também pode investigar artistas de dança da região onde vive. Procure saber como eles elaboram os trabalhos, quais são os assuntos que eles mais comumente abordam, como o grupo ou artista se sustenta financeiramente, além de outras informações que achar importantes.

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

E se a gente. Nesta seção, os estudantes vão explorar a expansão de movimentos do próprio corpo considerando os níveis baixo, médio e alto, mobilizando as habilidades EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG302 e EM13LGG603. Esta atividade pode ser utilizada como avaliação processual dos estudantes. Durante a realização da atividade, verifique se eles mobilizam, nos processos de criação deles, as aprendizagens desenvolvidas no capítulo até aqui. Caso note dificuldades, adapte o seu planejamento a fim de que os estudantes possam superar esses desafios.

E SE A GENTE... Explorasse os níveis espaciais?

Agora, você vai desenvolver a consciência de sua *kinesfera* e explorar movimentos nos níveis alto, médio e baixo.

Momento de pesquisar movimentos

1. Fique em uma posição confortável, respirando profundamente. É importante encontrar um estado de concentração enquanto respira.
2. Experimente diferentes maneiras de abraçar a si mesmo, em níveis espaciais diversos.
3. Em seguida, experimente os movimentos de expansão. Para isso, alterne os movimentos da seguinte forma: em um momento você aproxima os membros do seu tronco como se estivesse abraçando a si mesmo e, em outro, expande os membros no espaço em várias direções, explorando a *kinesfera*.

Momento de pesquisar movimentos. Oriente os estudantes a iniciarem a experiência abraçando-se da maneira mais convencional, com os braços ao redor do tronco. Depois, incentive-os a encontrar maneiras diferentes e inusitadas de se abraçar, envolvendo o corpo todo, e a fazer movimentos nos níveis alto, médio e baixo.

3. Incentive e valorize a participação dos estudantes. Caso indiquem dificuldade, estimule-os a refletir sobre possíveis razões disso e a identificar ações para solucionar o problema.

Momento de criar uma sequência de movimentos

4. Forme um grupo com mais três colegas e criem uma sequência de movimentos que ocupem os níveis baixo, médio e alto.
5. Apresentem as sequências uns aos outros.

Momento de refletir

Nesta etapa, façam uma roda de conversa envolvendo toda a turma e relatem como se sentiram durante a realização da proposta e das apresentações. Comentem também se vocês experimentaram novas formas de se movimentar individual e coletivamente e como foi essa experiência.

ESMIUÇANDO O ENEM

Leia a questão a seguir e registre a resposta em um material de anotações.

(Enem)

> A dança moderna propõe em primeiro lugar o conhecimento de si e o autodomínio. Minha proposta é esta: através do conhecimento e do autodomínio chego à forma, à minha forma — e não o contrário. É uma inversão que muda toda a estética, toda a razão do movimento. A técnica na dança tem apenas uma finalidade: preparar o corpo para responder à exigência do espírito artístico.
>
> VIANNA, Klauss; CARVALHO, Marco Antonio de. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

Na abordagem dos autores, a técnica, o autodomínio e o conhecimento do bailarino estão a serviço da Resposta: **c**.

a. padronização do movimento da dança.
b. subordinação do corpo a um padrão.
c. concretização da criação pessoal.
d. ideia preconcebida de forma.
e. busca pela igualdade entre os bailarinos.

Em duplas ou trios, sigam estas orientações para responder à questão:

1. De acordo com a proposta dos autores do texto-base, qual é a finalidade da técnica na dança?
2. Considerando as conclusões que estabeleceram no item anterior, que alternativas poderiam ser descartadas? Expliquem os motivos de cada um dos descartes, buscando um consenso sobre a resposta correta.
3. Em seguida, abram uma roda de conversa para que todos os grupos compartilhem as respostas entre si e comentem, de maneira sintética, o que os levou a essa conclusão.

Esmiuçando o Enem. A atividade mobiliza a habilidade EM13LGG601, uma vez que estimula a reflexão sobre os modos de criação ancorados na dança moderna, desenvolvendo pensamento crítico sobre o assunto e contribuindo para a legitimação desse gênero da dança. Muitas vezes as fronteiras entre as danças moderna e contemporânea são borradas, ou seja, suas delimitações são maleáveis. Dessa forma, é possível afirmar que a afirmação de Klauss Vianna no trecho analisado poderia também atender às características da dança contemporânea.

1. É desejável que os estudantes compreendam que os autores utilizam a técnica, ou seja, a aquisição de força, flexibilidade, equilíbrio etc., para preparar o corpo para comunicar emoções, percepções e pensamentos.

2. Espera-se que os estudantes descartem as respostas **a**, **b**, **d** e **e**. De acordo com o texto-base, a técnica seria usada para expressar o espírito artístico do artista da dança e, considerando que todas as pessoas têm subjetividades distintas umas das outras, a busca da padronização do movimento não seria coerente com esse pensamento. Essa constatação exclui as alternativas **a**, **b** e **e**. Já a alternativa **d** está incorreta porque os autores afirmam que a forma não é algo preconcebido nas criações deles.

3. Depois das etapas anteriores, é desejável que todos os grupos cheguem à mesma resposta e que todas as dúvidas tenham sido sanadas até aqui. É também desejável que se estabeleça um diálogo consistente que permita aos estudantes que reconheçam, compreendam e compartilhem as estratégias que os levaram ao acerto da resposta. Tais estratégias poderão ser usadas como recurso para resolução de questões dessa natureza no futuro.

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

EXPRESSÃO Na escola também se dança

A proposta desta seção estabelece relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sugira aos estudantes que consultem as páginas iniciais deste livro para relembrar os ODS.

Expressão. Nesta seção, os estudantes vão integrar os aprendizados do capítulo, mobilizando saberes teóricos e criativos, bem como os conhecimentos artísticos, históricos, sociais e políticos. Eles serão encorajados a produzir e compartilhar uma dança a fim de discutir o racismo estrutural no Brasil, mobilizando as habilidades EM13LGG103, EM13LGG201, EM13LGG302, EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG503, EM13LGG603 e EM13LGG604.
Antes de apresentar a atividade, comente com a turma que uma proposta poética pode abarcar múltiplas questões que envolvem a vida do ser humano em sociedade, como puderam notar ao conhecer o trabalho da Cia. Sansacroma.

Diálogo interdisciplinar com História. Se achar oportuno, convide o professor de História para conversar com os estudantes sobre o assunto a fim de orientá-los a identificar o racismo como uma forma de violência que estrutura a sociedade brasileira e prejudica determinados grupos étnico-raciais, como a população negra, os povos indígenas e os povos ciganos.

O racismo pode ser entendido como um conjunto de crenças e ações discriminatórias direcionadas a um grupo de pessoas com base em características físicas, como a cor da pele e a textura do cabelo. No Brasil, compreende-se essa prática como o resultado de um processo histórico que teve início com a escravização implementada no território durante o período colonial. Desde então, povos indígenas e a população negra enfrentam uma realidade que os coloca em desvantagem em relação à população branca.

A manutenção dos privilégios da população branca em detrimento das demais populações por meio de um conjunto de práticas, hábitos, falas, normas e padrões sociais que foram consolidados ao longo do tempo com base no racismo é o que chamamos de **racismo estrutural**. Assim, o racismo pode ser percebido em todas as estruturas da sociedade: nas relações cotidianas, no mundo do trabalho, na política, na economia, na cultura etc.

É necessário que haja muitas ações e políticas públicas para combater o racismo e promover a igualdade de oportunidades para toda a população brasileira. Assim como estudamos ao longo deste capítulo, pelo exemplo com a Cia. Sansacroma, as criações artísticas podem ser uma forma de produzir transformação na forma de pensar e agir das pessoas.

Considerando que o combate ao racismo é um trabalho da responsabilidade de todos, nesta atividade você vai retomar ações realizadas ao longo do capítulo e criar uma dança sobre esse tema. O objetivo é que essa criação dialogue com os espaços da escola e seja apresentada para a comunidade escolar. Para isso, siga as orientações.

Tá ligado! A educação antirracista por meio da literatura é o tema da produção de texto do Capítulo 6 do volume de Redação.

Tá ligado!

A arte é um importante instrumento de educação antirracista, e a literatura tem propiciado a reflexão sobre temáticas sensíveis, como a violência contra os jovens negros e a solidão da mulher negra.

Dica de professor

Procurem resumir suas ideias em poucas palavras para facilitar a transposição das palavras em movimentos dançados.

Etapa 1 – Refletindo sobre o racismo estrutural

Etapa 1. Como esse é um assunto que traz à tona questões sérias causadas pelo racismo, cuide para que todos os estudantes se sintam seguros para participar da proposta. Garanta que o ambiente seja acolhedor, democrático e sensível às questões emocionais que possam surgir.

1. **Forme um grupo com três colegas.**
2. **Conversem sobre como o racismo afeta a vida de todos os participantes do grupo e de seu entorno social, segundo as próprias percepções de cada um.**
3. **Escrevam em um papel os pontos principais do diálogo e elaborem um parágrafo que estrutura essas ideias.**

Etapa 2 – Compondo a sequência coreográfica

4. **Quando terminarem a redação do parágrafo, criem um título para a dança. Esse título deve contemplar os pensamentos que tiveram durante a etapa anterior.**
5. **Agora, pensem em gestos que se relacionem com as ideias que escreveram. Que palavras do texto podem se tornar movimentos? Como são esses movimentos? O que desejam expressar com essas palavras e com os movimentos?**
6. **Procurem refletir sobre como a utilização do espaço, a ocupação dos níveis e a velocidade em que serão feitos os movimentos podem contribuir para a expressão de suas ideias. Utilizem os saberes adquiridos em E se a gente explorasse os níveis espaciais?.**
7. **Com base nos movimentos explorados, criem uma sequência coreográfica. Todos os integrantes do grupo devem sugerir movimentos a fim de que esta seja uma criação coletiva.**
8. **Uma vez elaborada toda a sequência coreográfica, ensaiem várias vezes, preparando-se para a etapa seguinte.**

2. Como possivelmente os grupos de estudantes serão formados por pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais diversos, a ideia é que cada um perceba como é afetado pelo racismo. Faça a mediação das conversas a fim de levar a discussão para a dimensão social e não personalista. Dessa forma, espera-se que os estudantes privilegiados pelo racismo estrutural tenham consciência de que fazem parte desse grupo pela forma como a sociedade está estruturada, sem que, no entanto, eles sejam enquadrados como pessoas essencialmente preconceituosas.

8. É importante, nesse momento, acompanhar a ação dos grupos e perceber se os estudantes estão se comunicando bem, assim como estimular os mais tímidos a participarem ativamente, entre outras ações que julgar necessárias. Dê espaço, no entanto, para que os estudantes sejam agentes do próprio aprendizado.

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

9. Peça aos estudantes que fiquem atentos ao modo como pisam no chão e observem os apoios que utilizam para a caminhada. Chame a atenção deles para outros sentidos além da visão.

Etapa 3 – Mapeando os espaços da escola

9. Lembrando a proposta apresentada em **Aguçando os sentidos**, para ter melhor percepção dos espaços, saiam da sala de aula em silêncio e percorram alguns locais da escola a fim de analisar e perceber esses ambientes.
10. Depois da caminhada, escolham um espaço para a ação artística. Em silêncio, tentem captar tudo aquilo que costuma passar despercebido no dia a dia, como sons, pessoas, móveis e plantas.
11. Falem em voz alta tudo o que estão percebendo sobre o espaço escolhido.

16. Incentive os estudantes a refletirem sobre o processo de criação e de que modo abordaram o racismo estrutural por meio da dança. Estimule-os a pensar na interferência das referências apresentadas, do contexto da escola e das relações e das regras de ocupação dela no modo de elaboração e compartilhamento da obra artística.

Etapa 4 – Apresentando a dança nos espaços da escola

12. É hora de compartilhar as danças com os colegas.
13. Ao final das apresentações de dança, compartilhem os títulos que escolheram para elas.
14. Em um segundo momento, convidem a comunidade escolar para assistir às apresentações de vocês.
15. Se possível, filmem e publiquem as ações nas redes sociais.

15. Verifique previamente se há, na escola, condições para essas ações. Se houver algum tipo de festa ou atividade já programada envolvendo familiares e estudantes, essa criação pode ser integrada ao evento. Se houver conexão com a internet e a possibilidade de publicação dos registros em redes sociais, estimule os estudantes a fazerem isso.

Etapa 5 – Avaliando a experiência

Converse com o professor e os colegas sobre as questões a seguir.

16. Como você descreveria a experiência dessa ação?
17. Vocês acreditam que o trabalho que fizeram foi uma pesquisa em dança contemporânea? Por quê?
18. Vocês acham que as danças que criaram e a que assistiram podem ser consideradas uma forma de combate ao racismo? Por quê?

17. Incentive os estudantes a pensarem no modo como as referências apresentadas no capítulo contribuíram para a elaboração, a reflexão e o compartilhamento dos trabalhos. Comente que uma pesquisa artística deve considerar e refletir os contextos histórico, social e político em que é criada e compartilhada. Retome os conceitos aprendidos no capítulo que envolvem dança, espaço público e dança contemporânea. Esta pode ser uma importante etapa para verificar e avaliar a compreensão e a aplicação dos conceitos aprendidos ao longo do capítulo e fazer uma revisão, se necessário, de alguns desses conceitos.

18. Incentive os estudantes a reconhecerem se houve mudanças nas próprias percepções sobre o assunto e a pensarem em como as práticas dessa natureza são capazes de provocar reflexão e mudanças em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, com o intuito de não perpetuar modos de existência ancorados em práticas de violência.

E se a gente se autoavaliasse? Essa proposta visa que os estudantes avaliem seus percursos e reconheçam as aprendizagens que tiveram ao longo do capítulo, contribuindo para a consolidação de seus saberes.

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

Agora que chegou ao fim do capítulo, leia as questões a seguir, reflita sobre elas e elabore um parágrafo para respondê-las.

1. Durante o estudo deste capítulo, você acredita que ampliou suas aprendizagens sobre o desenvolvimento da dança contemporânea? Por quê?
2. O que você mais gostou de descobrir sobre a dança contemporânea?
3. Você sentiu dificuldade em algum momento do capítulo? Se sim, como essa dificuldade foi superada? Comente quais foram suas estratégias para isso.
4. Como foi sua participação durante as atividades em grupo? Você acredita que contribuiu para a aprendizagem de todo o grupo? Por quê?
5. Como você avalia sua participação durante o processo de aprendizagem do capítulo?

1. É desejável que os estudantes reconheçam a ampliação de seus saberes ao participarem de propostas práticas e de fruição artística.

2. Resposta pessoal. Deixe que os estudantes compartilhem suas descobertas e oriente-os a fim de que todos respeitem e acolham as respostas uns dos outros.

3. Resposta pessoal. As dificuldades compartilhadas podem ser de naturezas diversas, como algum desafio de exposição durante as propostas práticas, a participação em grupos ou a compreensão das informações. É importante que os estudantes reconheçam os recursos com os quais superaram os desafios para que eles se tornem repertórios que possam ser acessados em outras ocasiões.

4. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a avaliarem a capacidade de escuta, as proposições e as contribuições deles para o desenvolvimento de um diálogo saudável.

5. Resposta pessoal. Aqui é importante que os estudantes avaliem como atuaram no critério de responsabilidade que lhes cabe no desenvolvimento do próprio percurso de aprendizagem, em diálogo com os saberes do professor e as propostas constantes do livro didático.

Recado final

Neste capítulo, você pôde estudar algumas características da dança contemporânea no que se refere à pesquisa artística, conhecer artistas que desenvolvem trabalhos por meio dessa linguagem – em diálogo com os espaços urbanos – e alguns precursores desse tipo de dança no Brasil e no mundo. Procure saber mais do assunto, assistindo a apresentações de dança pessoalmente ou mesmo apreciando produções em veículos digitais ou pela televisão.

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

Capítulo 7

EXPERIENCIANDO IDENTIDADES DIVERSAS NA ARTE

ODS 4

A proposta deste capítulo estabelece relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sugira aos estudantes que consultem as páginas iniciais deste livro para relembrar os ODS.

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Você já refletiu sobre a pluralidade cultural e a multiplicidade expressiva existentes nas regiões do Brasil? Formada por diversas culturas, línguas e religiões, a identidade brasileira é resultado da interação entre diferentes matrizes culturais, como as indígenas, as africanas, as asiáticas e as europeias. Consequentemente, a arte produzida no país também é diversa, expressando o legado estético e a contribuição desses diferentes povos no cenário artístico e cultural brasileiro.

Neste capítulo, você vai estudar diferentes expressões que revelam que a arte brasileira é plural e reflete essa diversidade identitária. Além disso, você será convidado a refletir sobre sua própria origem e história e sobre o que o torna singular.

AGUÇANDO OS SENTIDOS Memórias e identidade

Aguçando os sentidos. A seção tem por objetivo realizar uma avaliação diagnóstica dos estudantes, reconhecendo os conhecimentos prévios deles sobre o assunto a ser trabalhado no capítulo. Nesse processo, eles serão motivados a rememorar momentos da infância e a conhecer melhor a si mesmos e aos colegas. A atividade busca provocar as lembranças e os sentimentos que os tornam singulares e o que carregam como identidade, isto é, as experiências culturais, familiares e pessoais.

A proposta ainda apresenta um projeto coletivo idealizado pelo artista Jaider Esbell, que tem como referência símbolos de povos originários das Américas. O objetivo desse estudo é, com base nessa fruição, possibilitar que os estudantes reconheçam a própria ancestralidade e reflitam sobre ela. Dessa forma, a seção mobiliza as habilidades EM13LGG101, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG303, EM13LGG602 e EM13LGG603.

Se possível, coloque uma música de fundo para tocar durante o exercício e separe o material que será utilizado: folhas de papel sulfite, papel *Kraft*, giz de cera, canetinhas e lápis coloridos.

5. Incentive os estudantes a observarem se há pontos em comum nas histórias e nos desenhos da turma, como o interesse por determinadas brincadeiras, as formas de comemoração das famílias, os medos.

Para começar, você fará um exercício para evocar memórias pessoais. Siga as orientações a seguir.

1. Individualmente, feche os olhos durante cinco minutos e busque lembranças da infância, como uma brincadeira favorita, uma data festiva em família, um medo frequente que você sentia, um lugar com significado afetivo.
2. Depois, abra os olhos e dobre uma folha de papel sulfite em quatro partes.
3. Crie desenhos, símbolos ou outras representações imagéticas para as lembranças que você evocou. Dedique alguns minutos para cada uma delas.
4. Reserve um momento para contemplar essas imagens e refletir sobre as memórias que são parte de quem você é atualmente.
5. Em seguida, reúnam-se em uma roda para compartilharem os resultados. Passem as folhas de mão em mão, no sentido horário, contando um pouco das memórias que inspiraram os desenhos.
6. Conversem sobre os seguintes tópicos, respeitando os turnos de fala de cada um:
   a. Como foi a experiência de rememorar momentos da infância? Que sentimentos isso suscitou em você? **6.** Respostas pessoais.
   b. Quais foram as imagens que mais apareceram nas representações da turma? O que esses elementos em comum podem dizer sobre o grupo?
   c. Como as vivências resgatadas nas memórias constituem sua história?

Agora, observe a imagem da obra *A árvore de todos os saberes* (2013), uma proposta de Jaider Esbell (1979-2021), artista, curador e ativista indígena do povo Makuxi, natural de Normandia, atual Terra Indígena Raposa – Serra do Sol, situada no estado de Roraima.

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

JAIDER ESBELL - GALERIA JAIDER ESBELL DE ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA, BOA VISTA

A árvore de todos os saberes (2013), painel coletivo proposto por Jaider Esbell. Acrílico sobre lona de algodão cru, 230 × 250 centímetros. Galeria Jaider Esbell de Arte Indígena Contemporânea.

Tá ligado!

A obra *Makunaima*, de Jaider Esbell, e o poema "Eu moro na cidade", de Márcia Wayna Kambeba, também colocam em foco a reflexão sobre a ancestralidade.

Tá ligado! Os trabalhos são abordados no Capítulo 10 do volume 1 de Língua Portuguesa.

Esse painel coletivo foi criado por diferentes povos indígenas durante a exposição coletiva *¡MIRA! – Artes visuais dos povos indígenas*, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Cada círculo carrega o símbolo de um povo originário das Américas. Esbell defendia que a arte para o indígena é o saber, e esse conhecimento é de todos. Procure observar a obra com base nessa visão do artista de que o saber deve ser compartilhado pelo povo que carrega consigo sua ancestralidade.

Reúna-se em um grupo com cinco colegas para discutir coletivamente as seguintes questões:

7. Vocês conhecem as histórias de suas famílias?

8. O Brasil é um país formado por múltiplas culturas, de matrizes indígenas, africanas, asiáticas e europeias. Vocês sabem quais são suas origens? Como souberam da ancestralidade de vocês?

9. Vocês conhecem ou vivenciam as culturas indígenas brasileiras?

10. Expliquem de que forma a obra coletiva proposta por Jaider Esbell retrata a pluralidade dos povos originários e sua permanência no território americano.

Retomem a atividade proposta no início do **Aguçando os sentidos** e, coletivamente, elaborem um painel contendo os saberes da turma.

11. Em um pedaço grande de papel *Kraft,* façam um desenho que represente o território da turma. Pode ser uma árvore ou outra forma.

12. Definam de que maneira será feita a inserção dos símbolos: de forma circular, radial, em folhas etc.

13. Cada um de vocês deve incluir nesse desenho um elemento que simbolize sua história, ancestralidade e identidade.

14. Concluam a composição coletiva, acrescentando detalhes, e, por fim, apreciem-na e conversem sobre o significado dela.

LEMBRA?

Ancestralidade diz respeito à trajetória humana, aos antepassados e às origens de uma pessoa e aos aspectos identitários passados de geração para geração. Para muitos povos indígenas, a ancestralidade significa honrar os que vieram antes.

7. Resposta pessoal. Oriente os estudantes a conversarem sobre a ancestralidade e a história de cada um.

8. Diálogo interdisciplinar com Sociologia. Comente sobre a formação plural da população e da identidade brasileira. Diga que histórias pessoais, cantos, mitos e lendas, assim como fotografias, diários, cartas e documentos, são importantes meios de resgate da história familiar.

9. Resposta pessoal. Dependendo da região da escola, pode-se falar de proximidade ou distanciamento de culturas indígenas.

10. Com a criação dos símbolos de forma coletiva, Esbell apresenta as diversas culturas e saberes ancestrais que resistem no continente americano.

13. Explique que o propósito da atividade é uma composição coletiva, em que cada um se fará presente por meio dos símbolos. Reforce, durante todo o desenvolvimento da proposta, a importância da cooperação e da empatia.

14. Reserve um momento para o compartilhamento dos trabalhos, incentivando os estudantes a observar o painel construído coletivamente. Amplie a discussão sobre como ocorreu o processo de criação e sobre os elementos comuns que os identificam como jovens que compartilham um mesmo espaço sociocultural.

Biblioteca do professor. É possível conhecer um pouco mais sobre Jaider Esbell acessando o *site* oficial do artista. Outra fonte relevante para a pesquisa é o *site Povos Indígenas no Brasil*, do Instituto Socioambiental, dedicado a mapear os povos indígenas que vivem no território brasileiro e em regiões de fronteira.

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

Fotografia documental é um gênero fotográfico atrelado aos registros da realidade, ou seja, de situações, modos de vida, eventos e pessoas. Pode ser considerada uma forma de arte que testemunha temas de relevância social, histórica e cultural por meio de uma imagem, refletindo o olhar e as escolhas do fotógrafo.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Investigue

Pesquise a história da revista *Realidade*, veículo para o qual Claudia Andujar fez diversos trabalhos.

Estratégia: Procure conferir a qualidade das descrições e análises de obras (texto literário, escultura, revista etc.), verificando a publicação original. Alguns exemplares da revista *Realidade*, por exemplo, estão no acervo da Hemeroteca Digital Brasileira, da Biblioteca Nacional.

Investigue. Sugerimos que, após a pesquisa individual, os estudantes formem grupos com quatro ou cinco integrantes para o compartilhamento das pesquisas. A revista *Realidade* foi inovadora na época em que circulou, pois apresentava reportagens aprofundadas, escritas em primeira pessoa, fotografias autorais e *design* gráfico arrojado. Se houver disponibilidade de acesso à internet na escola, reserve um tempo da aula para que os estudantes possam explorar exemplares da revista no acervo da Biblioteca Nacional. Finalize comentando que, em geral, as pesquisas dependem do que as fontes apresentam e, por isso, é fundamental partir de *sites* confiáveis, como são os de universidades, bibliotecas, instituições culturais, órgãos governamentais e revistas de divulgação científica. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Biblioteca cultural

Em 2023, o Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM) realizou uma exposição das fotografias da série *Sonhos Yanomami*, de Claudia Andujar. Acessando o *site* do museu, é possível fazer uma visita virtual à exposição e conhecer mais trabalhos da artista.

Biblioteca cultural. Se houver a possibilidade, faça uma visita virtual à exposição com os estudantes. Entre os recursos oferecidos no *site* para a visita, há videoguia em Libras e audiodescrição, que podem ser consultados por estudantes surdos ou com deficiência visual. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Leitura 1. A seção contempla as habilidades EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG601 e EM13LGG604, ao propor uma discussão sobre o legado estético dos povos indígenas, valorizando saberes e formas de participação social, e como são retratados pelo olhar da fotografia documental. A atividade permite aos estudantes uma reflexão crítica sobre as múltiplas realidades brasileiras, compreendendo o papel dessas formas de expressão visual na construção de discursos culturais e históricos.

Leitura 1

Você vai analisar, a seguir, exemplos de expressões artísticas que abordam as culturas indígenas. O **Texto 1** é composto de duas fotografias de Claudia Andujar, fotógrafa e ativista suíça naturalizada brasileira. Na década de 1970, a artista começou a registrar a luta pelos direitos dos Yanomami, povo indígena que habita os estados do Amazonas e Roraima e parte da Venezuela. Andujar participou ativamente nessa luta por anos, contribuindo com o processo de demarcação do território Yanomami, que ocorreu em 1992. O **Texto 2** apresenta um trabalho do MAHKU – Movimento dos Artistas Huni Kuin, coletivo criado por Ibã Huni Kuin e seus filhos que retrata de forma pictórica a cultura dos Huni Kuin, povo que habita o Acre e o sul do Amazonas.

Texto 1

CLAUDIA ANDUJAR/GALERIA VERMELHO

Identidade, Wakatha (1976), de Claudia Andujar. Fotografia, dimensões variáveis. Galeria Vermelho.

CLAUDIA ANDUJAR/GALERIA VERMELHO

Desabamento do céu / O fim do mundo, da série *Sonhos Yanomami* (2002), de Claudia Andujar. Fotografia, dimensões variáveis. Galeria Vermelho.

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

Texto 2

Biblioteca do professor. O povo Huni Kuin também é chamado de Kaxinawá, conforme a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai). Para saber mais do coletivo MAHKU, pesquise a exposição MAHKU: Mirações, realizada no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp) em 2023.

EDUARDO ORTEGA - MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND

[Sem título] (cerca de 2017-2019), de Ibã Huni Kuin e Maná Huni Kuin, do coletivo MAHKU. Lápis de cor, giz de cera e caneta hidrográfica sobre papel. 30 × 42 centímetros. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand.

1. a. A fotografia da *Identidade, Wakatha* retrata um indígena com pintura facial, composta de linhas e pontos sobre a lateral do rosto, o queixo e a parte superior dos lábios. Além disso, utiliza adornos labiais, feitos de hastes longas, possivelmente de madeira, na parte de baixo do lábio inferior. A segunda fotografia, *Desabamento do céu / O fim do mundo*, mostra um grupo de indígenas a que se sobrepõem uma textura.

Por dentro das fotografias e da pintura

1. **Observe atentamente as fotografias ("Texto 1").**
   a. O que foi registrado pela câmera de Claudia Andujar?
   b. Descreva o efeito que a fotógrafa criou na obra *Desabamento do céu / O fim do mundo*. O que esse efeito visual provoca na leitura da imagem?
   c. Para toda fotografia é preciso escolher um **enquadramento**. Descreva que enquadramento foi utilizado na fotografia da série *Identidade*.

1. b. A série *Sonhos Yanomami* foi elaborada pela artista a partir de fotografias de seu acervo, utilizando uma técnica de sobreposição de negativos fotográficos analógicos que resulta em uma única imagem. Verifique se os estudantes compreendem o que é um negativo, se percebem esse efeito de sobreposição de imagens e se já conheciam a técnica. Caso desconheçam o processo fotográfico analógico, reserve um momento para trabalhar o tema com a turma. Eles podem comentar, ainda, que o efeito cria uma atmosfera de sonho, estabelecendo relações também com o título da série. Comente que Claudia Andujar vai além da fotografia documental, seus trabalhos não necessariamente capturam o visível; eles, muitas vezes, revelam os traços característicos das culturas indígenas, invisíveis aos olhos de alguns.

1. c. O indígena foi retratado de perfil, em *close-up*, e o rosto está deslocado para a direita do quadro, havendo um equilíbrio entre a figura e o fundo.

Enquadramento: na fotografia, modo como os elementos que compõem a imagem ficam dispostos no quadro.

2. **Observe agora a reprodução da pintura do coletivo MAHKU ("Texto 2"). Que figuras você identifica na imagem? Como descreveria essa composição?**

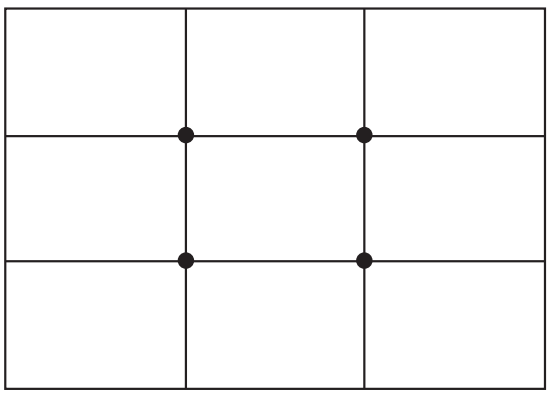
2. Os estudantes podem identificar figuras humanas, diversos animais, vegetação e uma aldeia. Sobre a composição, podem notar que parece não haver distinção entre figura e fundo nem uma hierarquia: humanos e natureza habitam um mesmo espaço de forma equilibrada e harmônica. Isso pode ser percebido pelas proporções e posições das figuras na composição, que se misturam nos mesmos planos e por linhas que as entrelaçam.

OBJETO DIGITAL Carrossel de imagem: Técnicas de enquadramento

Investigue

Você conhece técnicas que auxiliam a escolha do enquadramento de uma fotografia? Uma delas é a regra dos terços, que consiste em dividir o quadro em nove partes iguais, traçando duas linhas horizontais e duas linhas verticais, com o mesmo espaçamento entre elas. Criam-se, então, quatro pontos no cruzamento dessas linhas. Deve-se posicionar o assunto principal da fotografia em um desses pontos, tentando alcançar um equilíbrio visual. Vamos fazer uma pesquisa para ampliar o estudo desse recurso?

Estratégia: Para conhecer mais sobre uma técnica, você pode buscar, por exemplo, dicas de profissionais explicando como costumam utilizá-la. Compare várias fontes para analisar diferentes pontos de vista. Depois da pesquisa, experimente fazer fotografias testando a regra dos terços. Compartilhe o resultado da investigação com os colegas, explicando como você aplicou a técnica.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Investigue. Se achar oportuno, depois da realização da pesquisa, peça aos estudantes que se reúnam em grupos de quatro a cinco integrantes e compartilhem uns com os outros as descobertas que fizeram ao investigarem a técnica.

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

Investigue. Claudia Andujar dedicou mais de cinquenta anos de sua vida à realização de pesquisas e registros de povos indígenas, como artista e ativista, tendo sido uma das fundadoras da Comissão Pró-Yanomami em 1978, com o antropólogo Bruce Albert e o missionário Carlo Zacquini. O trabalho de Andujar contribuiu para o entendimento do modo de vida de distintos povos originários por meio de imagens que revelam não apenas aspectos culturais, mas também denunciam as violências sofridas por esses povos, servindo de alerta para sociedade.

3. Com base nas aprendizagens desenvolvidas até o momento e na análise da obra, os estudantes podem comentar que a pintura evidencia o convívio entre humanos, animais e natureza de forma harmônica. Incentive-os a apontar os elementos da imagem que motivaram determinada interpretação. Por exemplo: a maneira como as figuras são entrelaçadas por linhas feitas de cobras e grafismos.

4. Espera-se que os estudantes notem que, embora sejam de linguagens artísticas diferentes, tanto a fotografia quanto a pintura fazem alusão às experiências visuais indígenas em rituais, demostrando sonhos e visões de mundo. Uma diferença importante de ser apontada é a autoria: a pintura mostra o olhar dos próprios indígenas, enquanto a fotografia mostra uma interpretação feita por uma fotógrafa não indígena, mas que conviveu com os Yanomami para conhecer mais da cultura desse povo.

5. As pinturas e adornos corporais refletem a identidade de um povo, assumindo papel fundamental na identificação da diversidade cultural das comunidades. Cada povo tem traços e significados próprios para as pinturas, que geralmente são feitas com tintas naturais, à base de urucum e jenipapo. As funções das pinturas variam de acordo com a ocasião em que são utilizadas, podendo expressar diferentes sentimentos, como luto, tristeza, alegria, revolta ou indignação.

Biblioteca cultural. Nessa ação, o líder indígena, que teve papel fundamental na criação de instrumentos políticos em defesa dos povos indígenas na Constituição e na denúncia das violências sofridas por esses povos desde a colonização, mescla imagem e discurso nos campos do sensível e da razão ao pintar o rosto de preto durante uma fala na Assembleia Nacional Constituinte.

Biblioteca do professor. Para saber mais dos cantos *huni meka* que acompanham os rituais *nixi pae*, consulte a seguinte publicação: HUNI *meka*: cantos do *nixi pae.* Rio Branco: Comissão Pró-Índio, 2007.

Investigue

A fotógrafa Claudia Andujar viveu quase uma década com o povo Yanomami em Roraima. Como as ações da artista com outros ativistas e lideranças Yanomami, como Davi Kopenawa, contribuíram no processo de defesa dos direitos indígenas?

Estratégia: Faça uma pesquisa para conhecer mais sobre o processo de demarcação do território Yanomami e outra para conhecer mais da trajetória de Claudia Andujar. Então, busque estabelecer relações entre o trabalho da artista e o contexto histórico, social e político dos Yanomami no território brasileiro. Elabore um texto com base na pesquisa, lembrando-se de listar, ao final, as fontes que consultou. Caso cite diretamente alguma das fontes em seu texto, utilize expressões como "De acordo com..." ou "Conforme o artigo de...", indique o nome do autor e coloque o trecho citado entre aspas.

Papo aberto sobre as fotografias e a pintura

Os povos indígenas não costumam separar arte e vida, sendo que, muitas vezes, o que chamamos de criação artística é parte do cotidiano deles. Dessa forma, o que habitua-se definir como arte pode ser observado não só no modo como os povos se preparam para celebrações e rituais, com pinturas e adornos corporais que têm significados diversos, mas também na criação de utensílios do dia a dia e de instrumentos de caça. Além disso, a arte é um veículo para transmitir saberes ancestrais sobre a **cosmologia** de um povo, isto é, suas concepções a respeito da origem e da organização do universo. Esse conhecimento é transmitido oralmente, de geração para geração, por meio de cantos, mitos e práticas de um grupo.

As criações artísticas do coletivo MAHKU, por exemplo, foram baseadas em cantos *huni meka*, que acompanham os rituais de *nixi pae*. Nesses rituais, que seguem preceitos espirituais e simbólicos, os participantes têm experiências visuais, denominadas **mirações**, que inspiraram as pinturas do coletivo.

3. **A pintura do coletivo MAHKU parece refletir a visão de mundo dos povos Huni Kuin. Explique essa afirmação.**

4. **A fotografia *Desabamento do céu / O fim do mundo*, de Claudia Andujar, e a pintura do coletivo MAHKU têm uma temática em comum, abordada de formas diferentes. Que semelhanças e diferenças você reconhece entre as duas obras?**

5. **O indígena retratado na fotografia *Identidade, Wakatha* faz uso de pintura e adornos corporais, prática comum entre os povos indígenas. Você sabe qual é a função desse tipo de expressão? Em geral, como são feitas as pinturas? Explique com base em seu repertório ou em uma pesquisa.**

Biblioteca cultural

Em 1987, o ambientalista, filósofo, poeta e escritor Ailton Krenak, uma das principais lideranças indígenas do Brasil, proferiu um discurso na Assembleia Nacional Constituinte, que ocorreu em Brasília, no Distrito Federal, e discutia a elaboração da Constituição Federal. Na ocasião, Ailton defendeu o direito indígena de pertencer à própria terra e de viver a própria cultura e pintou o rosto com tinta preta em forma de protesto. O ato contribuiu para a aprovação dos artigos 231 e 232 da Constituição, que asseguram os direitos cidadãos dos povos originários. Utilize palavras-chave e procure esse discurso em plataformas de compartilhamento de vídeos.

REPRODUÇÃO/ÍNDIO CIDADÃO

Ailton Krenak pintando o rosto com tinta preta durante discurso no Congresso Nacional, em Brasília, no Distrito Federal, em 1987.

Biblioteca do professor. Para ampliar os estudos sobre o assunto, vale consultar o livro: KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

Leitura 2

Leitura 2. A seção visa promover positivamente a imagem da mulher, mostrando o protagonismo de mulheres indígenas por meio da análise da obra *Mãe Cy*, de Moara Tupinambá, que utiliza técnicas de fotomontagem e colagem digital. Essa abordagem contribuí para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG203 e EM13LGG602.

A colonização portuguesa trouxe ao território brasileiro a implantação de um sistema de mundo eurocêntrico, que levou, entre outras consequências, à marginalização e, muitas vezes, ao massacre dos povos originários. Esse processo – que permeia a contemporaneidade – se reflete também na arte, com a desvalorização das produções artísticas de origem não europeia e a imposição de ideais europeus como o modo **hegemônico** de fazer artístico.

Hegemônico: que se refere à ideia de predominância, domínio ou superioridade dos valores, crenças e práticas de um grupo sobre os outros.

Atualmente, alguns artistas e pensadores buscam questionar esses padrões impostos ao longo dos anos e abrir caminhos para dar visibilidade àqueles antes colocados à margem da sociedade. Esse processo tem apoio no conceito de **decolonialidade**, uma abordagem que busca tanto desconstruir as estruturas de poder coloniais que persistem na sociedade quanto valorizar as perspectivas e os saberes não hegemônicos que foram invisibilizados pelo colonialismo.

Biblioteca do professor. Para saber mais sobre a discussão do conceito de decolonialidade, consulte:
- PELOSO, Franciele; NETO, João; MACHADO, Érico. Arte e estética decolonial: um diálogo a partir da colonialidade do ver. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e12049, 2023.
- PAIVA, Alessandra Mello Simões. A "virada decolonial" na arte contemporânea brasileira: até onde mudamos? **Revista VIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**, v. 21, n. 1, p. 51-72, jan.-jul. 2022.

Moara Tupinambá é um exemplo de mulher indígena que produz arte contemporânea. A artista nasceu em um contexto urbano, em Belém do Pará, e descende da comunidade indígena Cucurunã, situada entre Santarém e Alter do Chão, no Pará. Nos trabalhos que desenvolve, Moara aborda temáticas relacionadas à memória e à ancestralidade de seu povo e discute as marcas que a colonização portuguesa deixou na sociedade brasileira, debatendo, por meio da arte, o apagamento das culturas indígenas. A artista trabalha com diferentes formas de expressão visual, como a fotografia, a colagem e a fotomontagem. Analise a imagem da obra *Mãe Cy* (2019).

MOARA TUPINAMBÁ/ACERVO DO PROJETO ARMAZÉM

Mãe Cy (2019), da série *Mirasawá*, de Moara Tupinambá. Colagem analógica e digital, 42 × 59,4 centímetros. Acervo do Projeto Armazém.

Tá ligado!

A referência ao sagrado nas representações da mãe com o filho bebê no colo também está presente na arte de outros povos. A artista carioca Adriana Varejão, por exemplo, dialogou com essa tradição na obra *Natividade* (1987).

Tá ligado! A obra *Natividade*, de Adriana Varejão, é abordada no Capítulo 11 do volume 1 de Língua Portuguesa.

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

Papo aberto sobre a colagem

1. Descreva a obra *Mãe Cy*, comentando os elementos que a compõem e ressaltando o que mais chama a sua atenção.
2. Moara Tupinambá produziu esta obra por meio da técnica de colagem digital, com o uso de uma fotografia. Explique o efeito visual gerado pelo uso dessa técnica.
3. Como ocorre a relação entre natureza, mulher e criança na composição de Moara Tupinambá?
4. Você conhece mulheres indígenas que atuam na vida pública da sociedade brasileira, como artistas, políticas, cientistas e filósofas? Compartilhe sua resposta com os colegas.

1. Oriente os estudantes a observarem a temática da obra, a relação entre a criança e a mulher, e peça que atribuam significados aos elementos visuais que integram a imagem, como as flores e folhagens, os pássaros, o objeto semelhante a uma palha nas mãos da mulher e o fundo em preto, contrastando com os demais componentes coloridos.

2. A técnica possibilita formar uma nova imagem com o uso de formas já existentes, atribuindo a elas novos significados: uma vitória-régia, por exemplo, assume o papel de uma espécie de coroa ao redor da cabeça da figura feminina, passando uma ideia de uma natureza sagrada.

3. Moara Tupinambá explora a temática feminina e as culturas indígenas, revelando os saberes ancestrais atribuídos às mulheres, que são parteiras, benzedeiras, mães e líderes de comunidade. O elemento central da colagem é uma mulher que carrega um bebê no colo e é rodeada por flores, folhas e pássaros, o que pode aludir à força geradora da vida ou a uma simbiose entre seres.

4. Resposta pessoal. Aproveite o momento para discutir com a turma a representatividade indígena nos diferentes campos da vida pública e sobre a presença das mulheres em espaços de liderança e visibilidade, o que é uma conquista recente depois de longas décadas de resistência e luta. Alguns exemplos: a artista e educadora Arissana Pataxó, a antropóloga Célia Xakriabá, a advogada Joenia Wapichana, a *rapper* Katu-Mirim, a jornalista e poeta Renata Tupinambá, entre outras. Como sugestão de encaminhamento, organizados em duplas ou trios, os estudantes podem criar cartazes com o perfil de uma personalidade indígena importante na sociedade contemporânea. Os cartazes podem ser expostos em um mural na sala de aula ou nos corredores da escola.

Nheengatu é uma língua indígena do tronco linguístico tupi, também conhecida como Língua Geral da Amazônia, tendo sido a língua mais falada na região até o século XIX.

A obra *Mãe Cy*, de Moara Tupinambá, faz parte da série *Sagrado feminino* ou *Mirasawá*, palavra em nheengatu que significa "povo". Nessa série, a artista aborda a temática da mulher indígena, valorizando seus saberes como curandeiras, benzedeiras, parteiras. Dessa forma, as colagens refletem aspectos da vida dos povos indígenas e de suas culturas ancestrais, destacando a filosofia, a espiritualidade e a relação dos indígenas com o que consideram sagrado. Há elementos que aparecem de forma recorrente nas composições que mostram mulheres, como o céu estrelado e a Lua. A fauna e a flora também fazem parte das composições e são elementos que convidam à reflexão sobre as relações existentes entre as pessoas e os espaços que ocupam.

TRABALHO E JUVENTUDES

Há diferentes campos de atuação profissional para os fotógrafos na atualidade. Que possibilidades você conhece?

Faça uma pesquisa sobre o mercado de trabalho para fotógrafos consultando o programa de cursos de formação profissional da região onde vive. Outra opção é pesquisar o currículo e o *portfólio* de fotógrafos profissionais, buscando compreender a trajetória de carreira e o foco da produção deles.

Trabalho e juventudes. Se julgar oportuno, utilize a metodologia ativa painel integrado para o encaminhamento da pesquisa. Para isso, organize os estudantes em quartetos ou quintetos e divida a tarefa em partes, orientando que cada grupo pesquise um campo de atuação diferente, por exemplo: fotojornalismo, fotografia publicitária, fotografia de moda, fotografia de eventos etc. Ao final da etapa de pesquisa, forme novos grupos, organizados por meio de um cruzamento entre os membros dos primeiros grupos, de tal forma que, em cada novo grupo, haja pelo menos um representante de cada um dos primeiros grupos. Para a socialização dos resultados, cada representante apresenta os resultados da pesquisa aos colegas do novo grupo. Depois de cada apresentação, os integrantes do grupo podem fazer perguntas ao expositor. Ao final, reúna a turma e proponha também uma reflexão sobre a democratização da linguagem fotográfica, considerando que, atualmente, mais pessoas têm acesso a recursos digitais e tecnológicos de criação de imagens.

E SE A GENTE... Criasse uma obra utilizando elementos da natureza?

Nesta atividade, vamos criar uma composição coletiva utilizando elementos da natureza que serão recolhidos por vocês.

Preparando o terreno

1. No caminho de casa para a escola, recolha todo tipo de material natural que encontrar. Lembre-se de que é essencial recolhê-los sem causar danos ao meio ambiente, portanto não arranque folhas e flores vivas, apenas pegue as que já caíram.
2. Se possível, grave sons, faça fotografias e filme movimentos da natureza com um equipamento eletrônico.

Preparando o terreno. Oriente os estudantes previamente sobre os cuidados que devem ter na coleta do material. Além da preocupação de não causar danos ao meio ambiente, peça que verifiquem se não há objetos cortantes ou perfurantes no local da coleta para que não se machuquem. É desejável também que utilizem luvas e que tudo o que foi coletado seja higienizado antes da etapa de criação.

Momento de elaborar

3. Leve o material que coletou para a escola no dia combinado. Com a turma reunida, analisem o conjunto e busquem formas de organizar esse material, separando-o por categorias. Por exemplo: cor, forma, tipo.

2. Essa etapa é opcional e condicionada à disponibilidade de recursos. Verifique previamente se a escola tem gravadores, câmeras fotográficas e de vídeo que possam ser utilizadas pelos estudantes ou se eles próprios dispõem desses recursos. Caso haja poucos equipamentos, os estudantes podem revezar o uso deles.

Momento de elaborar. Acompanhe os estudantes na etapa de criação coletiva, mediando as discussões e ajudando-os a encontrar consensos, buscando incentivar a empatia e a cooperação.

E se a gente. A atividade desta seção desenvolve a habilidade EM13LGG603 ao propor um caminho de experimentação e criação colaborativa em artes visuais por meio da participação dos estudantes em uma composição com elementos da natureza. Além disso, mobiliza as habilidades EM13LGG104 e EM13LGG201, ao incentivar o uso das linguagens visuais em um contexto cultural e ambiental, promovendo a compreensão crítica dessas práticas. Antes de iniciar o trabalho com a seção, leia mais orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

4. **Escolham um espaço amplo da escola onde possam criar uma composição utilizando o material coletado.**

5. **Para fazer a composição coletiva, pensem em critérios para a organização do material, considerando as associações entre os elementos coletados e entre eles e o espaço. Se julgarem interessante, vocês podem eleger um tema para a composição. Mobilizem a criatividade, a imaginação, a capacidade de observação e a sensibilidade para construir essa composição coletiva.**

Momento de analisar

6. **Depois de finalizada a composição, afastem-se um pouco dela e a observem atentamente.**

7. **Então conversem sobre as questões a seguir.**

   a. Como os elementos coletados foram organizados? Quais foram os critérios utilizados para essa organização? **7. a.** Resposta pessoal.

   b. De que maneira a composição ocupou o espaço? **7. b.** Resposta pessoal.

Momento de analisar. Auxilie os estudantes na análise da produção, incentivando-os a descrever o processo criativo e a explicar os critérios utilizados para a seleção dos elementos e a organização desses objetos no espaço. Verifique como descrevem as cores, as texturas e a composição criada, avaliando como se expressam oralmente e se estão apropriados tanto do ponto de vista do vocabulário das artes visuais quanto da própria produção.

Momento de avaliar

8. **Quando finalizarem a proposta, recolham o material e organizem o espaço.**

9. **Então, discutam coletivamente: Durante a proposta, vocês perceberam aproximações entre os saberes artísticos e a atividade? Por quê?** **9.** Resposta pessoal.

Momento de avaliar. Converse com os estudantes sobre a relação entre arte e natureza, conduza a conversa comentando que os povos originários criam objetos cotidianos e artísticos utilizando recursos naturais e compreendendo que nós, humanos, somos parte integrante da natureza.

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

Leitura 3

Leitura 3. A seção promove um debate crítico sobre a violência contra a mulher e o racismo estrutural com o objetivo de combater essas formas de violência, com vistas à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária. A análise da série *Bastidores*, da artista Rosana Paulino, e as informações sobre as pesquisas e produções dela, contribuem para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG202, EM13LGG203 e EM13LGG305, convidando os estudantes a refletirem sobre a representatividade de mulheres negras em diferentes esferas sociais e a luta por legitimação no sistema da arte. A proposta também contempla as habilidades EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG602 e EM13LGG604 por meio da fruição estética e da análise da obra em um contexto sociocultural da produção artística.

A paulistana Rosana Paulino se dedica tanto à carreira acadêmica quanto a seu ateliê. Sua produção problematiza a representação dos negros nos mais diversos aspectos da sociedade brasileira, relatando a quase ausência deles, sobretudo na história das artes visuais. Com base nisso, ela faz uma investigação sobre a identidade negra usando fotografias, às vezes de seus próprios ancestrais, e técnicas artísticas diversas. Muitas das obras da artista abordam as violências sofridas pelas mulheres negras na sociedade brasileira, consequências daquilo que os teóricos chamam de **racismo estrutural**. Observe a reprodução das imagens da série *Bastidores* (1997).

LEMBRA?

Racismo estrutural é o nome que se dá a uma forma sistemática de opressão que reflete um processo histórico de manutenção de privilégios a um grupo social em detrimento de outros, tendo como base as características físicas das pessoas. Diz respeito ao modo como nossa sociedade funciona e se manifesta nos âmbitos político, econômico, social e cultural, perpetuando desigualdades e injustiças.

FOTOS: ROSANA PAULINO - ATELIÊ ROSANA PAULINO, SÃO PAULO

Obras da série *Bastidores* (1997), de Rosana Paulino. Imagens transferidas sobre tecido, bastidor, linha de costura, 30 centímetros de diâmetro cada bastidor. Acervo da artista.

Por dentro da obra

1. **O suporte utilizado por Rosana Paulino nessa série é o bastidor, estrutura tradicionalmente usada para bordar. Na sua opinião, por que a artista fez essa escolha?**
2. **Além do uso do bastidor, a artista adotou diferentes estratégias para a produção da série *Bastidores*. Que outros objetos e técnicas utilizados nas obras você identifica?**
3. **Nessa obra, Rosana se apropriou de fotografias 3 × 4 de mulheres negras, produzidas para outros contextos. Sobre esse aspecto, reflita:**
   a. Em geral, como as fotografias 3 × 4 são utilizadas no dia a dia? Qual é o efeito dessa escolha?
   b. Que interferência a artista fez no rosto das mulheres retratadas? Que sentidos você atribui a essa interferência?

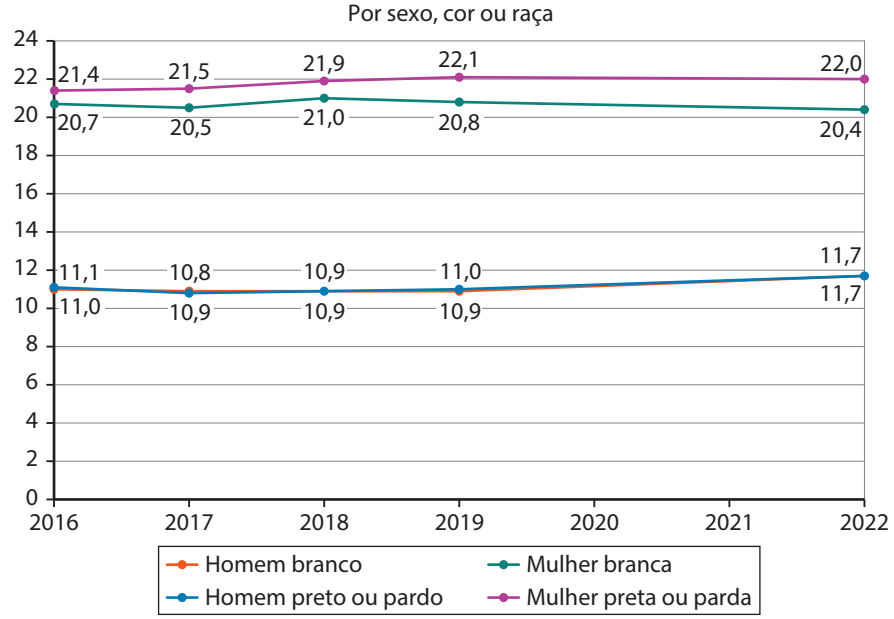
Papo aberto sobre a obra

O trabalho doméstico é um campo de trabalho que engloba diferentes funções, como a limpeza e a manutenção de ambientes, o preparo de refeições e o cuidado de pessoas. Embora essencial para o funcionamento da sociedade, é comumente invisibilizado em meio às demais atividades econômicas. No Brasil, o trabalho doméstico é marcado, historicamente, por desigualdades raciais e de gênero: de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílio (Pnad), realizada em 2023, o país tem cerca de 6 milhões de trabalhadores domésticos, sendo que, desses, 5.539 milhões (91,1%) são mulheres, na maioria negras. Essa realidade reflete uma perpetuação de estereótipos de gênero que vinculam o cuidado do lar ao papel feminino, além de um legado de desigualdade racial que limita as oportunidades econômicas e sociais de mulheres negras.

4. **Observe o gráfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre o tempo dedicado aos afazeres domésticos e aos cuidados de pessoas, e responda ao que se pede a seguir.**

Número médio de horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos – 2016/2022

Por sexo, cor ou raça



Fonte: PNAD Contínua 2022. CABRAL, Umberlândia; CÂNDIDO, Jessica. Mulheres pretas ou pardas gastam mais tempo em tarefas domésticas, participam menos do mercado de trabalho e são mais afetadas pela pobreza. **Agência IBGE Notícias**. 8 mar. 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39358-mulheres-pretas-ou-pardas-gastam-mais-tempo-em-tarefas-domesticas-participam-menos-do-mercado-de-trabalho-e-sao-mais-afetadas-pela-pobreza. Acesso em: 31 jul. 2024.

Tá ligado!

A invisibilidade do trabalho de cuidado executado por mulheres foi tema da proposta de redação do Enem em 2023.

Tá ligado! A proposta de redação do Enem de 2023, com uma coletânea de textos sobre o tema, foi reproduzida no Capítulo 1 do volume de Redação.

1. Resposta pessoal. Os estudantes podem reconhecer que o bastidor é um objeto do cotidiano e que, no contexto dessa obra, pode fazer alusão ao trabalho doméstico, que, em nossa sociedade, ainda é praticado principalmente pelas mulheres, sobretudo as mulheres negras.

2. Espera-se que os estudantes observem que a artista utiliza fotografias impressas em tecido e linha de costura para bordar sobre as imagens.

3. a. As fotografias 3 × 4 são geralmente usadas em documentos de identidade. Os estudantes podem relacionar esse uso, portanto, tanto a aspectos de identidade, como mulher negra, quanto a um caráter documental, de registro de violências sofridas historicamente por mulheres negras.

3. b. A artista utilizou a linha de costura para cobrir os olhos ou a boca das mulheres retratadas nas fotografias. Incentive os estudantes a pensarem no motivo de essas partes do corpo das mulheres estarem cobertas. Uma leitura possível é que a artista parece abordar a invisibilidade e o silenciamento das mulheres negras na sociedade brasileira.

4. Diálogo interdisciplinar com Matemática e Sociologia. A análise de dados do gráfico possibilita um trabalho integrado com temas de estatística. Verifique se os estudantes reconhecem a estrutura de um gráfico de linhas, explicando que, em geral e como nesse caso, apresenta um eixo horizontal, representando o tempo, e um eixo vertical, com a escala de dados; os pontos são marcados verticalmente em uma distância proporcional ao tempo e ligados por uma linha.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

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

4. a. As mulheres dedicaram 21,2 horas semanais, considerando uma média entre mulheres brancas e pretas ou pardas; já os homens dedicaram em média 11,7 horas, independentemente da cor ou raça.

a. De acordo com o gráfico, quantas horas, em média, as mulheres dedicaram aos afazeres domésticos e aos cuidados de pessoas em 2022? E qual foi a média de horas que os homens dedicaram ao mesmo tipo de trabalho?

b. Quantas horas de trabalho as mulheres pretas e pardas dedicaram a mais em relação às mulheres brancas? E quando comparamos as horas delas às dos homens em geral, qual foi a diferença?

c. Em duplas ou trios, elaborem um parágrafo que responda às seguintes perguntas: O que os dados mostram sobre a realidade brasileira? De que maneira podemos mudar essa realidade?

4. b. As mulheres pretas e pardas dedicaram, em média, 1,6 hora a mais de trabalho aos afazeres domésticos e de cuidados quando comparadas às mulheres brancas. Em relação aos homens, a diferença é mais expressiva, de 10,3 horas.

4. c. Espera-se que os estudantes argumentem, com base nos dados, que o gráfico confirma as desigualdades que marcam o trabalho doméstico no Brasil. Sobre as possibilidades de ação, eles podem comentar a importância da proposição de políticas públicas, como as que visam assegurar salários iguais para homens e mulheres que exerçam a mesma função, por exemplo. O debate sobre a invisibilidade e desvalorização do trabalho doméstico em nossa sociedade é fundamental e deve permear a realidade de muitos estudantes. Portanto, valorize também o papel das atitudes individuais na transformação dessa realidade, incentivando-os a pensar de que maneira podem contribuir para a diminuição dessas desigualdades no contexto em que estão inseridos.

5. Espera-se que os estudantes concluam que a palavra *bastidores* pode se relacionar à invisibilidade do trabalho das mulheres, sobretudo das mulheres negras; também faz referência aos espaços próximos ao palco nos teatros por onde circulam os atores e profissionais que não estão em cena durante a apresentação de uma peça, trabalhando sem serem vistos pelo público.

5. **Com base nas reflexões que fez até o momento, que significados o título da série de Rosana Paulino, *Bastidores*, pode trazer à obra?**

6. **Retome a obra de Moara Tupinambá e relacione-a com as obras da série *Bastidores*, de Rosana Paulino. Como o protagonismo feminino é trabalhado pelas artistas? Que conexões é possível estabelecer?**

6. Ambas as artistas pesquisam e revelam questões relacionadas à ancestralidade, à presença das mulheres na sociedade e aos papéis atribuídos às mulheres ao longo do tempo. Tanto Moara quanto Rosana investigam a própria história familiar, as marcas deixadas pela colonização e a exploração de mulheres indígenas e negras. Enquanto Moara traz uma mulher que acolhe a criança nos braços, revelando a força da natureza, Rosana denuncia as formas de silenciamento vividas por mulheres negras, desde suas ancestrais até os dias de hoje.

Biblioteca cultural

Na obra *Parede da memória* (1994-2015), Rosana Paulino também utiliza fotografias e bordado para investigar sua identidade e ancestralidade e denunciar o silenciamento de mulheres negras. A obra consiste em uma instalação com 1.500 patuás: peças de tecido preenchidas geralmente com ervas e que são utilizadas como amuletos de proteção em religiões de matriz africana. Esses patuás trazem onze retratos da família da artista, que foram multiplicados nas peças. É possível acessar *sites* de busca para ver detalhes da obra de Paulino.

ROSANA PAULINO - ATELIÊ ROSANA PAULINO, SÃO PAULO

Detalhe da instalação *Parede da memória* (1994-2015), de Rosana Paulino. Patuás de tecido, microfibra, xerox, linha de algodão e aquarela. 8 × 8 × 3 centímetros cada patuá. Acervo da artista.

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

SE EU QUISER APRENDER + Arte em uma perspectiva decolonial

Grupos historicamente excluídos são aqueles que, embora não sejam numericamente minoritários na sociedade, enfrentam marginalização e falta de representação dentro das estruturas organizacionais.

Se eu quiser aprender +. Nesta seção, os estudantes terão contato com as relações entre as produções artísticas e os contextos sociais, culturais e políticos dos quais fazem parte, discutindo a abordagem decolonial na arte brasileira e os processos de disputa e legitimidade de grupos historicamente excluídos. Com o desenvolvimento desse saber, poderão refletir sobre como os trabalhos artísticos podem auxiliar na ampliação da consciência sobre direitos humanos e equidade. Dessa forma, esta seção mobilizará a habilidade EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG203 e EM13LGG604.
Diálogo interdisciplinar com História. Promova um trabalho conjunto com História a fim de contextualizar o processo de colonização e apagamento cultural das práticas dos povos indígenas e afro-brasileiros.

Como já vimos, na atualidade, muitos artistas, pesquisadores e curadores têm adotado uma postura decolonial e buscado questionar e revisar a história tradicional da arte, ou seja, aquela que conta uma visão única da história, voltada apenas para a produção europeia. Assim, busca-se legitimar outros saberes, valorizando a identidade e a cultura de grupos historicamente excluídos, como povos indígenas, afrodescendentes e mulheres.

Essa é uma resposta à necessidade de recontar a história da arte pela perspectiva daqueles que foram oprimidos e de reconhecer as histórias e as identidades desses grupos sob o olhar deles mesmos. Desse modo, utilizando diferentes formas de expressão, produções científicas e práticas curatoriais, esses grupos não apenas reafirmam suas identidades, mas também denunciam as injustiças e violações de direitos que as comunidades a que pertencem enfrentam.

O artista visual Gustavo Caboco, originário do povo Wapichana, de Roraima, por exemplo, investiga a ancestralidade, a memória e a história de luta e resistência de seu povo. As criações de Caboco abordam o encontro do artista com suas raízes indígenas e seus familiares na Terra Indígena Canauamin, em Boa Vista, Roraima. Utilizando desenho, bordado, pintura, *performance*, vídeo e texto verbal, Gustavo denuncia as violências sistemáticas e o apagamento cultural sofridos pelo povo dele.

GUSTAVO CABOCO E FAMÍLIA WAPICHANA/ACERVO DOS ARTISTAS

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

Extensão Wapichana (2021), de Gustavo Caboco, Wanderson Wapixana, Roseane Cadete, Lucilene Wapichana e Emanuel Wapichana. Fotografia, 90 × 30 centímetros. Parte da instalação Kanau'Kyba, para 34ª Bienal de São Paulo, 2021.

As obras de Gustavo fazem uma reflexão, sobretudo, acerca da ideia de retorno à terra. Essa temática remete à história familiar do artista, marcada pela violência e pelo deslocamento forçado de seu local de origem: em 1968, aos 10 anos de idade, a mãe do artista foi levada da comunidade indígena onde vivia para prestar serviços domésticos, tendo passado por diferentes localidades até chegar em Curitiba, Paraná. Anos depois, em 2001, o artista acompanhou o retorno da mãe à terra indígena Canauanim.

Considerando esse histórico, a obra *Extensão Wapichana* (2021) faz uma reflexão autobiográfica da relação do artista com a própria ancestralidade. A série oferece uma representação visual da continuidade do povo Wapichana, dos familiares de Caboco, inclusive da mãe dele, evidenciando a luta dos povos originários para manter e perpetuar a identidade, os saberes e as práticas de seus grupos, mesmo diante de violências e exclusão históricas. O artista faz da produção artística uma prática afirmativa de sua identidade indígena e ancestralidade.

Diálogo interdisciplinar com Sociologia. Converse com os estudantes sobre a ilegalidade do trabalho infantil, que configura toda forma de trabalho exercido por crianças e adolescentes abaixo da idade mínima permitida por lei. Atualmente no Brasil, por regra geral, a idade mínima é 16 anos. Se julgar oportuno, de forma complementar, os estudantes podem pesquisar dados estatísticos da situação do trabalho infantil no país e no mundo.

Bate-papo de respeito. Sugerimos que a atividade seja feita em duas etapas. A primeira deve estar focada nas três perguntas iniciais. Uma forma de orientar a discussão é pedir às duplas que façam uma paráfrase da resposta do artista. Depois, eles podem colocar em discussão os tópicos que estão presentes na fala de Caboco, buscando inferir o significado da expressão "lacunas seculares" e o sentido de "atualizar estruturas". Avalie se eles relacionam essas ideias ao conceito de racismo estrutural, abordado neste capítulo. Caso não estabeleçam essa relação, sane as dúvidas que eles trouxerem e explique que o racismo estrutural atinge os povos indígenas. Chame a atenção para a frase "mas que [indígenas] estejam no corpo educativo, curatorial, nas instituições". Pergunte o que pensam dessa afirmação e, se necessário, explique que o artista entende que não basta expor produções de artistas indígenas, mas é preciso também incluir profissionais indígenas na estrutura das instituições, como pesquisadores, educadores e curadores. Depois, na segunda etapa, oriente os estudantes a, considerando a discussão ocorrida, reelaborarem as respostas para a última pergunta, procurando tornar ainda mais consistente a argumentação. Chame voluntários para compartilharem o ponto de vista deles e, com a turma, avalie se a argumentação fez um bom aproveitamento do que foi discutido.

Bate-papo de respeito

O texto que você lerá agora é a resposta de Gustavo Caboco a uma pergunta feita a ele por uma jornalista. A entrevistadora queria saber como Gustavo avalia a presença indígena no mundo da arte, considerando que o artista foi um dos destaques da 34ª Bienal de São Paulo, em 2021.

GUSTAVO CABOCO/ACERVO PESSOAL

A gente ver artistas na mídia, na última Bienal ou na próxima, não significa que isso vá resolver lacunas seculares. Precisamos atualizar estruturas, para que não só tenham um artista que é o destaque, mas que estejam no corpo educativo, curatorial, nas instituições. Os lugares de destaque podem ser grandes armadilhas, pois parece que tudo está resolvido.

Gustavo Caboco.
Fotografia de 2023.

FONTES, Cristiane. Crise climática também é crise de subjetividade, diz artista indígena Gustavo Caboco. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 21 abr. 23.

Em duplas, discutam as seguintes questões: Qual é o ponto de vista do artista sobre o assunto? A que ele se refere com a expressão "lacunas seculares"? Que ideia defende ao afirmar que "precisamos atualizar as estruturas"? E você, o que pensa sobre o assunto?

Assim como para Caboco, para o artista Joelington Rios, nascido em Jamary dos Pretos, quilombo localizado no município de Turiaçu, no Maranhão, a arte também é um caminho de redescoberta da própria ancestralidade. Sua produção artística abarca elementos simbólicos que refletem a vivência e as experiências dos quilombolas, proporcionando um regaste da história de resistência desses grupos e da cultura afro-brasileira.

Na série de **fotomontagens** *O que sustenta o Rio, Maria* (2018), o artista cria retratos em preto e branco de pessoas negras sustentando de forma emblemática o Cristo Redentor, um símbolo do município do Rio de Janeiro e patrimônio histórico e cultural brasileiro.

JOELINGTON RIOS/ACERVO DO ARTISTA

O que sustenta o Rio, Maria (2018), de Joelington Rios. Fotomontagem, 110 × 130 centímetros. Acervo do artista.

Fala aí! Avalie se os estudantes percebem que a perspectiva decolonial examina como o colonialismo não apenas subjugou povos, mas também impôs padrões estéticos que desvalorizam características físicas, estilos e expressões culturais não europeias. Desconstruir esses padrões envolve ressignificar estéticas que foram historicamente marginalizadas. Isso inclui corpos, cabelos, tons de pele e formas de vestir que não se enquadram nos padrões ocidentais tradicionais. Dessa forma, o conceito de beleza torna-se um campo de disputa e resistência, em que vozes e visões anteriormente silenciadas podem emergir e se afirmar.

Fala aí!

Entre outras problematizações, a perspectiva decolonial critica como o conceito de beleza foi moldado por padrões eurocêntricos durante a colonização, promovendo uma visão única e hegemônica. Você concorda com essa visão?

Estratégia: Antes de apresentar seu ponto de vista, planeje sua fala. Procure pensar em exemplos que possam sustentar sua argumentação.

LEMBRA?

A **fotomontagem** é uma técnica que envolve o uso de fotografias e outros recortes de imagens que são combinados e associados para criar uma composição visual. Nesse tipo de trabalho, o artista pode utilizar diferentes ferramentas, como tesouras, cola, tinta, objetos do dia a dia, além de recursos digitais.

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

Dica de professor

Em artes visuais, usa-se o termo "sem título" quando o artista não nomeia sua obra. A indicação de outras informações, como o material e a técnica utilizados e as dimensões do trabalho, costumam compor a legenda da obra em um museu.

Outro exemplo de produção artística que desenvolve um trabalho sobre as violências contra grupos historicamente excluídos, nesse caso, a população negra, é a do educador mineiro Tiago Gualberto. Note que na instalação sem título (2004), assim como Rosana Paulino, que você conheceu na **Leitura 3**, Tiago utilizou como suporte um item de uso cotidiano, não convencional na arte: o filtro de café. Esse material faz alusão ao fato de que a principal mão de obra na produção cafeeira do país foi a de escravizados. A escolha desse suporte mostra como um item corriqueiro pode levar a pensar na história de racismo e de exclusão das pessoas negras na sociedade brasileira.

TIAGO GUALBERTO - ACERVO DO ARTISTA

Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa. Nas xilogravuras em filtro de café que compõem a instalação de Tiago Gualberto, o artista inseriu, com carimbos, expressões do cotidiano que podem ser consideradas racistas, como "a coisa está preta" e "ovelha negra". Em parceria com o professor de Língua Portuguesa, busque explorar com os estudantes a carga semântica dessas expressões, questionando a razão de atribuirmos sentido negativo à cor preta ou negra. Proponha um exercício de substituição das expressões: "a coisa está preta", por exemplo, pode ser substituída por "a coisa está difícil".

[Sem título] (2004), de Tiago Gualberto. Instalação composta de 100 xilogravuras impressas sobre papel-filtro, 200 × 500 centímetros. Acervo do artista.

ESMIUÇANDO O ENEM

Esmiuçando o Enem. O exercício de relacionar a produção artística aos contextos de criação, compreendendo, de forma crítica, os processos de construção histórica dessas práticas mobiliza a habilidade EM13LGG604 da BNCC.

Individualmente, responda à questão a seguir, que fez parte de uma prova do Enem.

ROSANA PAULINO - ACERVO DA ARTISTA

Obra da série *Bastidores* (1997), de Rosana Paulino. Imagem transferida sobre tecido bastidor e linha de costura, 30 centímetros de diâmetro cada bastidor. Acervo da artista.

(Enem)

Nas últimas décadas, a ruptura, o efêmero, o descartável incorporam-se cada vez mais ao fazer artístico, em consonância com a pós-modernidade. No detalhe da obra *Bastidores*, percebe-se a

a. utilização de objetos do cotidiano como tecido, bastidores, agulha, linha e fotocópia, que tornam a obra de abrangência regional.

b. ruptura com meios e suportes tradicionais por utilizar objetos do cotidiano, dando-lhes novo sentido condizente.

c. apropriação de materiais e objetos do cotidiano, que conferem à obra um resultado inacabado.

d. apropriação de objetos de uso cotidiano das mulheres, o que confere à obra um caráter feminista.

e. aplicação de materiais populares, o que a caracteriza como obra de arte utilitária.

Agora, formem duplas e sigam as instruções para resolução.

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

1. Para responder à questão, observem a imagem apresentada e leiam com atenção a legenda. Por se tratar de uma obra de arte, vocês encontrarão informações sobre autoria, ano, material e técnicas utilizados.

2. Uma estratégia para responder às questões de exames de larga escala é ler atentamente o enunciado, pois ele dá pistas sobre o ponto de vista segundo o qual o assunto é abordado. Releiam o enunciado e o relacionem aos seus conhecimentos de arte contemporânea. Então, descartem as alternativas que se distanciam da abordagem indicada.

3. Eliminem as alternativas que consideram erradas e retomem a leitura das que permaneceram, traçando comparações entre enunciados e imagem.

4. Por fim, indiquem a alternativa correta e construam um gabarito para a questão, justificando a escolha de vocês. Conversem com os colegas sobre as estratégias adotadas na sua dupla e confira o gabarito com o professor.

1. Espera-se que os estudantes localizem as informações na legenda da imagem.

2. O enunciado contextualiza a obra na pós-modernidade, tratando de questões como ruptura com tradições artísticas e a efemeridade. Com base nessas informações, espera-se que os estudantes descartem as alternativas **c**, **d** e **e**, visto que demostram julgamento de valor atribuídos à imagem artística.

3. Pode incorrer dúvidas entre as alternativas **a** e **b**, mas a primeira alternativa restringe a leitura da obra para uma compreensão regional, o que não configura o trabalho de Rosana Paulino e dos interesses da arte contemporânea em dialogar com diferentes públicos e contextos.

4. Os estudantes devem identificar a alternativa **b** como correta. A justificativa deve demonstrar que o efêmero e os objetos do cotidiano são incorporados ao fazer artístico na pós-modernidade, isto é, trata-se de uma tendência da arte contemporânea romper com suportes e meios tradicionais, descolando objetos e imagens de seus espaços usuais.

E se a gente. A seção propõe aos estudantes uma pesquisa sobre a cultura dos povos ciganos brasileiros, uma criação artística baseada nessa pesquisa e a concepção de uma exposição com as produções dos estudantes. Permita que eles investiguem os próprios processos de criação e ajude-os a estabelecer critérios para a criação coletiva, assim como para a organização da exposição. Desse modo, a proposta mobiliza as habilidades EM13LGG103, EM13LGG301, EM13LGG603, EM13LGG604 e EM13LGG701.

E SE A GENTE... Integrasse as linguagens?

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Você conhece os povos ciganos brasileiros? Acredita-se que os primeiros ciganos tenham chegado ao Brasil por volta de 1574. Esses povos se dividem em três grupos principais: Rom, Sinti e Calon, que têm identidades, costumes, culturas e línguas próprias e enfrentam um processo histórico de preconceitos. Há poucos dados oficiais sobre a população cigana, mas, em 2011, a pesquisa *Perfil dos municípios brasileiros*, do IBGE, mapeou acampamentos ciganos em 291 municípios, com concentrações maiores nos estados da Bahia, de Goiás e de Minas Gerais. Embora tradicionalmente nômades, muitos agora vivem em residências fixas ou em acampamentos permanentes.

Nesta atividade, vocês vão apresentar à comunidade escolar um pouco das culturas dos povos ciganos que vivem no Brasil. Para isso, vão pesquisar diferentes aspectos dessas culturas, como a dança, a música e outras formas de expressão nas diferentes linguagens artísticas. Inspirados nessa pesquisa, vão compor uma criação artística que será apresentada em uma exposição na escola.

Preparando o terreno

1. Organizem-se em grupos de quatro ou cinco integrantes. Cada grupo vai pesquisar um aspecto da cultura cigana no Brasil.

2. Durante a pesquisa, registrem as informações mais importantes em um material de anotações. Vocês também podem salvar arquivos de imagens, vídeos e músicas em uma pasta digital.

3. Em seguida, escolham uma forma de expressão artística e pensem em como retratar esses aspectos em uma criação. Há diversas possibilidades, por exemplo, uma colagem ou uma fotomontagem com imagens que tenham coletado, um vídeo, uma composição musical, etc.

Biblioteca do professor. Para saber mais sobre a cultura cigana no Brasil, leia o seguinte texto.
CAIRUS, Brigitte Grossmann. A construção das identidades ciganas no Brasil. **Revista USP**, Textos, n. 117, abr./maio/jun. 2018.

Biblioteca cultural

Em 2019, foi lançado um acervo digital chamado RomArchive com o objetivo de difundir e preservar a cultura cigana. O projeto baseou-se em pesquisas e entrevistas realizadas ao longo de mais de cinco anos. Nesse período, as idealizadoras do projeto, Franziska Sauerbrey e Isabel Raabe, reuniram-se com artistas, curadores, ativistas e pesquisadores ciganos, contando com a colaboração de profissionais de mais de 15 países europeus. Atualmente, o *site* apresenta sessões com imagens de produções artísticas, como pinturas e fotografias, permitindo um contato com a arte dos povos ciganos.

Biblioteca cultural. Diálogo interdisciplinar com História e Língua Inglesa. Aproveite o momento para conversar com a turma sobre a cultura cigana e trabalhar contra os estereótipos e preconceitos que atravessam a trajetória desse povo. Se possível, converse com professor de História, pedindo que contextualize questões históricas que envolvemos povos ciganos no Brasil. Além disso, como o conteúdo do acervo está em inglês, é possível realizar um trabalho interdisciplinar com Língua Inglesa para a leitura e tradução de itens do menu do *site* e de textos introdutórios das seções, por exemplo.

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

Momento de organizar

4 Apresentem a produção artística do grupo para a turma, contando um pouco sobre a pesquisa e explicando de que maneira a criação reflete o aspecto que pesquisaram da cultura cigana.

5. Com o professor, escolham o local em que a exposição será montada. Busquem um espaço de visibilidade na escola ou uma sala que possa receber os estudantes de outras turmas e os demais profissionais da comunidade escolar durante o tempo de exposição.

6. Façam uma lista do material que será necessário para a montagem da exposição, considerando as necessidades de cada produção artística: um trabalho de artes visuais pode precisar de papéis, impressora e confecção de molduras; uma apresentação musical, de microfones e caixas de som; a exibição de um vídeo, de computador e equipamento de projeção etc.

7. Com a turma toda reunida, conversem sobre os critérios para a organização das produções artísticas dos grupos e as formas de apresentar esse material no espaço expositivo. Para isso, é preciso levar em consideração o espaço, os recursos disponíveis e pensar nas narrativas que a exposição vai contar e na experiência de fruição que gostariam de promover.

Momento de produzir

8. Escrevam os textos de legenda das imagens e um texto de apresentação da exposição. Pensem também em um título para a exposição.

9. Listem as tarefas necessárias para a concretização da exposição e distribuam-nas entre a turma. Uma possibilidade é formar grupos, cada um responsável por uma função: preparar uma *playlist* com músicas, imprimir as imagens, escrever textos explicativos, organizar o espaço, fazer registros da exposição etc.

Um **texto curatorial** introduz a exposição e oferece subsídios para o público compreender as conexões entre obras, artistas e temáticas apresentadas. Desse modo, o texto apresenta a proposta conceitual da curadoria, explicando o recorte da pesquisa, os contextos históricos das produções e elucidando a organização das obras no espaço expositivo. Além disso, a intenção da produção textual é crítica, pois chama o público para participar das reflexões suscitadas pelas obras, pelos artistas e pelos discursos.

Momento da exposição

10. Depois da montagem, agendem uma data para a inauguração da exposição e convidem a comunidade escolar para participar!

11. No dia da abertura, aproveitem a oportunidade e preparem um ***vernissage*** para receber os visitantes. Divirtam-se!

12. Façam registros da exposição se possível em fotografias e vídeos e recolham depoimentos dos visitantes sobre o que acharam da proposta.

Momento de avaliar

Para finalizar, dediquem um momento para a avaliação coletiva do percurso, respondendo às questões a seguir.

13. Durante a proposta, vocês conseguiram trabalhar de forma colaborativa?

Vernissage: evento de inauguração de uma exposição, acompanhado geralmente de petiscos, que possibilita a socialização dos artistas com os convidados.

5. Avalie com a gestão escolar e a equipe técnica que espaços da escola podem ser utilizados para a exposição, assim como os recursos disponíveis para a montagem. Depois, discuta essas possibilidades com a turma, avaliando adequações da proposta de exposição à realidade da escola.

9. Auxilie os estudantes na organização e distribuição das tarefas, incentivando-os no exercício da cooperação. Atue como mediador, ajudando-os a encontrar consensos e valorizando o protagonismo deles.

Biblioteca do professor.
Para saber mais sobre curadoria e perspectiva decolonial, consulte o dossiê temático da revista *Poiésis*. Em diferentes textos e ensaios visuais, o material debate o papel da curadoria na arte contemporânea e na visibilidade de histórias e culturas não hegemônicas.

FRIQUES, Manoel Silvestre; BASBAUM, Ricardo. O que pode uma curadoria decolonial? [Apresentação do dossiê]. **Poiésis**, v. 21, n. 35, 2020, p. 11-16.

13. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a avaliarem o trabalho coletivo, discutindo como fizeram as divisões de tarefas, a organização e os diálogos durante o processo de construção do projeto.

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

14. Quais foram os critérios adotados para a organização da exposição? Como pensaram a interação entre as linguagens artísticas no planejamento da exposição?

15. Como foi a recepção do público? De que maneira as pessoas interagiram com a exposição?

16. Que aspectos da identidade e da cultura dos povos ciganos foram apresentados na exposição?

14. Resposta pessoal. Oriente os estudantes a compartilharem os critérios para a organização das produções da turma no espaço expositivo e como foi pensado o diálogo entre imagens, espacialidade e sonoridades.

15. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a refletirem sobre a recepção dos demais estudantes e funcionários da escola e se a atividade despertou interesse em conhecer mais sobre a cultura dos povos ciganos, superando estereótipos e preconceitos.

16. Resposta pessoal. Incentive a turma a refletir sobre como foi o aprendizado das culturas ciganas e o processo de pesquisa e construção da exposição. Conversem sobre a prática decolonial na escola e que outras ações afirmativas são possíveis no ambiente escolar na perspectiva de promover a construção de uma sociedade pluricultural, inclusiva e dialógica.

Biblioteca cultural

O documentário *Ciganos: povo invisível* (2018) foi produzido pelo Ministério Público Federal e trata da realidade dos povos ciganos brasileiros e das dificuldades que enfrentam no dia a dia. Filmado em Brasília, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, esse documentário, disponível em plataformas de compartilhamento de vídeo, é uma boa oportunidade para conhecer mais a cultura dos povos ciganos.

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

EXPRESSÃO Eles estão em mim

Nesta atividade, você vai explorar memórias pessoais e vínculos especiais com pessoas de seu convívio, refletindo sobre sua ancestralidade e sua comunidade de pertencimento. Para isso, retome os trabalhos dos artistas estudados neste capítulo e se inspire neles para uma criação artística com base em um retrato fotográfico.

Expressão. A proposta da seção é promover uma reflexão sensível e imaginativa acerca da influência que pessoas com quem os estudantes convivem na vida deles e a maneira como contribuem para a formação da identidade deles, de modo a promover o autoconhecimento dos estudantes. A proposta vai trabalhar a integração entre a linguagem verbal e a imagética, assim como os desdobramentos dessas conexões para o sentido da produção artística. Lembre aos estudantes que os vínculos de cuidado e afeto também podem acontecer com pessoas fora do ambiente da família de origem. O engajamento do estudante em sua pesquisa de memórias pessoais e na criação artística mobiliza as habilidades EM13LGG101, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG603 e EM13LGG604. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

Etapa 1 – Refletindo e pesquisando

1. Para começar, escolha um familiar ou outra pessoa de seu convívio com quem tenha um vínculo especial. Pense nas seguintes questões e, em um material de anotações, registre as respostas.
   a. O que a pessoa representa para mim?
   b. Que importância ela tem na construção de minha identidade?
   c. Quais são os sentimentos que essa pessoa desperta em mim?
2. Procure fotografias da pessoa escolhida ou peça algumas a ela. Pergunte aos familiares ou às pessoas próximas se existem histórias relacionadas a esses registros. Outra opção é produzir, você mesmo, um retrato fotográfico dessa pessoa.
3. Selecione a fotografia com a qual tenha se identificado mais, seja em razão da história, seja do significado que a imagem carrega.
4. Elabore um ou dois parágrafos sobre o significado dessa fotografia para você.
5. Com base no texto que escreveu, escolha uma palavra ou frase que fará parte de sua composição.

1. Respostas pessoais. Converse com os estudantes sobre a ideia de que a identidade é influenciada por diferentes fatores e que um deles é a ancestralidade, convergindo com características pessoais. Para ajudá-los, faça perguntas como: "De que modo você se observa no mundo levando em consideração sua ancestralidade?"; "Que características você vê em você que também reconhece em seus familiares ou pessoas de seu convívio?".

Etapa 2 – Planejando e criando

6. Selecione um suporte e o material que deseja utilizar em uma composição. Para isso, pense em como o retrato da pessoa será utilizado e nas técnicas que você conhece e gostaria de usar, pois essas decisões vão influenciar a escolha dos objetos necessários para a produção.

6. Os estudantes podem usar, por exemplo, papel-cartão, cola branca, cola quente, tesoura com pontas arredondadas, canetas, lápis e tintas coloridas, linha e agulha para bordado, entre outros.

7. Para a composição com o retrato e a frase, pense em como deseja expressar os sentimentos e pensamentos que representam a existência da pessoa escolhida.

8. Explore as opções de material e seus interesses pessoais no processo criativo. Lembre-se de que a escolha do suporte e da materialidade da produção artística configuram a estética do trabalho e influenciam a percepção do espectador.

Etapa 3 – Compartilhando o processo de criação

9. Apresente sua produção e compartilhe seu percurso criativo com os colegas, contando como desenvolveu a pesquisa, quem é a pessoa retratada, qual é a história dela e a razão da escolha da palavra ou frase que integra a composição.

10. Aprecie a apresentação dos colegas com atenção e respeito, valorizando o empenho e a criatividade de cada um.

11. Em conjunto com a turma, pensem também em um formato para compartilhar as produções com a comunidade escolar.

9. Estimule os estudantes a decidirem juntos o modo de compartilhar as criações. Trata-se de um exercício de escuta a proposições diversas e de escolhas, que devem levar em consideração o respeito às individualidades e ao processo colaborativo nas tomadas de decisão. O momento contribui para o protagonismo do estudante. Permita que a turma decida como será a forma de apresentação e compartilhamento, as ferramentas que serão utilizadas e o tempo para cada estudante. Auxilie-os nos critérios, mas deixe espaço para que tomem decisões de forma colaborativa e autoral.

13. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a refletirem se mudariam algo com o intuito de promover uma experiência ainda mais significativa para si mesmos e para os outros.

14. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a refletirem se a participação na proposta provocou alguma mudança no modo como se relacionam com a pessoa escolhida e, caso isso tenha acontecido, peça que expliquem quais foram os motivos que levaram a essa transformação.

Etapa 4 – Avaliando a experiência

Reúnam-se com a turma em uma roda para conversar sobre a experiência com base nas seguintes perguntas.

12. Resposta pessoal.

12. Como você descreveria a experiência de participar dessa atividade?

13. De que etapa você mais gostou? Por quê? Você faria algo diferente em uma próxima oportunidade?

14. Sua relação com a pessoa da fotografia se transformou de alguma forma depois dessa atividade? Explique.

E se a gente se autoavaliasse? O objetivo desta etapa de autoavaliação é que os estudantes retomem seus percursos e reconheçam as aprendizagens que tiveram ao longo do capítulo, contribuindo para a consolidação de seus saberes.

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

Agora que chegou ao fim do capítulo, leia as questões a seguir, reflita sobre elas e elabore um pequeno texto para responder a elas.

1. Que aprendizado fica em sua memória após experienciar as propostas deste capítulo? **1.** Resposta pessoal.

2. Que relações você estabeleceu sobre arte, memória e identidade?

3. Como foi seu processo de aprendizagem, considerando a participação nas fruições estéticas, debates, pesquisa e produções?

4. O percurso do capítulo ampliou seu repertório sobre a rica diversidade cultural dos povos brasileiros? Comente.

5. Ao participar das práticas e dos debates, você refletiu sobre sua própria identidade e ancestralidade? Comente.

2. Espera-se que os estudantes compreendam a relação entre produção artística, ações afirmativas identitárias e ancestralidade, citando exemplos de artistas e obras analisados ao longo do capítulo.

3. Resposta pessoal. Oriente os estudantes a avaliarem a própria postura nos momentos de aula, práticas criativas e debates.

4. Espera-se que os estudantes ampliem o repertório e façam novas reflexões sobre a formação do povo brasileiro, compreendendo como a arte revela a diversidade de povos, saberes e tradições, contribuindo para ações dialógicas e que dão visibilidade aos grupos sociais historicamente excluídos.

5. Resposta pessoal. Oriente os estudantes a refletirem sobre a própria identidade e o que aprenderam de suas histórias pessoais, origens e contextos culturais com base nas propostas apresentadas no capítulo.

Recado final

Neste capítulo, você conheceu manifestações artísticas de diferentes grupos sociais e pôde refletir sobre aspectos da identidade brasileira e de sua identidade pessoal.

Para ampliar a reflexão sobre a diversidade cultural existente em nosso país, continue acompanhando as manifestações culturais de sua região e procure contribuir para que sejam reconhecidas e valorizadas pela sociedade da qual você faz parte.

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

Capítulo 8

EXPERIENCIANDO UM TEATRO CRÍTICO

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Como os artistas podem contribuir para a resolução dos problemas do tempo em que vivem e para estimular a consciência social? Eles precisam ter, necessariamente, um compromisso com as questões do presente? Que tipo de conhecimento crítico pode emergir do contato entre as pessoas e as produções artísticas?

Neste capítulo, cujo foco é o teatro, você vai conhecer criadores que, em parceria com o público, utilizam a arte como forma de ampliar a consciência crítica. Além disso, vai desenvolver exercícios cênicos para conhecer melhor a si mesmo e o mundo à sua volta, exercitando a empatia e a resolução de conflitos.

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

AGUÇANDO OS SENTIDOS — A cena refletindo a sociedade

Aguçando os sentidos. Nesta seção, os estudantes serão estimulados a refletir sobre os problemas sociais de seu entorno, selecionar um desses problemas e elaborar uma representação cênica dele, mobilizando, assim, as habilidades EM13LGG101, EM13LGG302, EM13LGG603 e EM13LGG604.

Esta atividade pode ser utilizada como uma avaliação diagnóstica a fim de levantar os conhecimentos prévios dos estudantes. Durante a realização da atividade, verifique como eles mobilizam o repertório de gestos e recursos teatrais e corporais. Com base na avaliação, planeje o trabalho com o restante do capítulo a fim de, se necessário, remediar as aprendizagens.

A seguir, você vai participar de uma atividade inspirada em práticas desenvolvidas pelo ator e dramaturgo carioca Augusto Boal (1931-2009), sobre quem você vai estudar ao longo deste capítulo. A ideia é discutir um problema social relacionado à região em que você vive ou às pessoas com as quais você convive e criar uma representação cênica desse problema. Realize o que é pedido a seguir.

1. Individualmente, pense em um problema que, se solucionado, melhoraria sua vida e a vida das pessoas com quem você convive.
2. Em seu material de anotações, escreva uma frase que sintetize esse problema.
3. Forme um grupo de até cinco integrantes.
4. Apresente aos colegas do grupo o problema que você escreveu. Em seguida, ouça com atenção os problemas registrados por eles.
5. Escolham um dos problemas apresentados pelos integrantes do grupo para representar cenicamente. Essa representação será uma "estátua", ou seja, uma imagem estática, formada pelo corpo de vocês.
6. A "estátua" deve ter a participação de todos os integrantes do grupo e pode ser considerada uma síntese corporal do problema. Pensem na expressão de todo o corpo e na composição dos corpos em relação ao espaço. Para isso, reflitam:
   - Os corpos estarão todos interligados ou distantes uns dos outros?
   - Todos ocupam o mesmo nível espacial ou estão organizados entre os níveis baixo, médio e alto?
7. Apresentem a imagem para os outros grupos. A tarefa dos colegas que estão na plateia é identificar o problema, sem que isso seja contado para eles, e na sequência sugerir uma alteração na imagem que represente uma solução para esse problema.
8. Ao final das apresentações, conversem sobre a experiência.
   - Vocês conseguiram identificar os problemas representados cenicamente?
   - Como foi o processo para chegar às propostas de representação das soluções para os problemas identificados?

1. Os problemas podem se relacionar a questões de transporte, infraestrutura, desigualdade etc. O importante é que eles estejam conectados à experiência cotidiana dos estudantes.

2. Resposta pessoal. Se achar oportuno, comente com os estudantes que uma possível estratégia para ajudá-los a sintetizar ideias é escolher algumas palavras-chave sobre o que se quer dizer e depois criar um parágrafo ou dois com base nessa escolha.

6. Oriente os estudantes a definirem a imagem de modo que todos fiquem em uma posição confortável, na qual possam permanecer por algum tempo durante a apreciação dos colegas.

7. Pense nessa atividade como um "debate cênico", inspirado no teatro-fórum, de Augusto Boal. Seu papel é mediar as apresentações e incentivar a plateia a sugerir transformações efetivas nas imagens formadas pelos estudantes. Eventualmente, você pode até convidar quem sugeriu a mudança a entrar em cena e representar um novo personagem. Os problemas representados pelos estudantes dependerão do contexto em que eles estão inseridos. Ao longo da discussão, lembre-os de que é preciso abordar assuntos sérios com respeito e delicadeza.

8. Incentive os estudantes a reconhecerem os motivos pelos quais conseguiram ou não identificar os problemas representados pelas "estátuas". Peça que comentem também as estratégias que desenvolveram para encontrar as soluções para os problemas identificados. Isso fará com que eles reconheçam caminhos que podem compor seu repertório.

William Shakespeare (1564-1616) é considerado um dos dramaturgos mais importantes do Ocidente, influenciando autores até os dias de hoje. Além da peça *A tempestade*, escreveu *Hamlet*, *Romeu e Julieta*, *Rei Lear* e *Sonhos de uma noite de verão*, entre outros clássicos.

JOHN TAYLOR – GALERIA NACIONAL DE RETRATOS, LONDRES

Retrato de William Shakespeare (1610), de John Taylor. Óleo sobre tela, 55,2 centímetros × 43,8 centímetros. Galeria Nacional de Retratos, Londres, Inglaterra.

Leitura 1. Se possível, ao longo das atividades propostas, peça aos estudantes que se sentem em roda, no chão ou organizando as mesas e cadeiras em círculo. Com essa disposição, as conversas podem se tornar mais dinâmicas. A seção aborda o vídeo de divulgação da peça teatral *Caliban – A tempestade de Augusto Boal*, que foi feita em diálogo com *A tempestade*, de Augusto Boal, e a peça homônima de William Shakespeare, e trata do processo de colonização da América do Sul pelos europeus. Durante a atividade, os estudantes serão estimulados a refletir sobre esse assunto e sobre alguns elementos teatrais relacionados ao teatro de rua, mobilizando as habilidades EM13LGG201, EM13LGG303, EM13LGG602 e EM13LGG604.

Tá ligado!

As peças de Shakespeare foram adaptadas em inúmeras versões ao longo do tempo. O texto *Romeu e Julieta*, por exemplo, inspirou o dramaturgo contemporâneo Rafael Gomes em um de seus trabalhos para o teatro.

Tá ligado! A peça *Romeu e Julieta*, o trabalho de Rafael Gomes e as características do gênero texto teatral são temas abordados no Capítulo 13 do volume 1 de Língua Portuguesa.

Leitura 1

Em 1974, quando estava exilado no exterior por causa da ditadura civil-militar, que vigorou no Brasil entre 1964 e 1985, Augusto Boal escreveu *A tempestade*, uma adaptação do clássico homônimo escrito por William Shakespeare. A narrativa é contada sob o ponto de vista de Caliban, personagem que representa os povos originários da América, colonizados pelos europeus. *Caliban* foi escravizado por Próspero, personagem que, na peça, representa os colonizadores.

Você vai conhecer agora o espetáculo *Caliban – A tempestade de Augusto Boal* (2018), do grupo teatral gaúcho Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz, construído com base na peça de Boal.

Leia, a seguir, uma passagem do texto do espetáculo.

Depois, analise dois fotogramas do vídeo *Caliban*, que foi desenvolvido para divulgar o espetáculo da Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz e registra cenas de uma apresentação do grupo.

Texto 1

Caliban: Quem é Caliban? [...] Caliban é o oprimido.

[...]

Caliban: Contar *Caliban – A tempestade de Augusto Boal* na rua é tão imprescindível quanto respirar. Para todo mundo ver, para todo mundo se reconhecer. *(Dirigindo-se às pessoas que estão na rua, caminhando ou assistindo ao espetáculo.)* Quem é Caliban? Tu é Caliban! Tu é Caliban! (*Apontando para si mesmo.)* Eu sou Caliban!

CALIBAN – A tempestade de Augusto Boal | Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz (BRA). [*S. l.: s. n.*], 2019. 1 vídeo (4 min 8 s). Publicado pelo canal Sesc São Paulo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xsEbH0KAW-o&t=104s. Acesso em: 11 jul. 2024.

Texto 2

VÍDEO: "CALIBAN - A TEMPESTADE DE AUGUSTO BOAL" – DIEGO LAJST/SESC. BRASIL, 2018, 2MIN.

Fotograma do vídeo *Caliban – A tempestade de Augusto Boal*, dirigido por Diego Lajst. Brasil, 2018.

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

VÍDEO: "CALIBAN – A TEMPESTADE DE AUGUSTO BOAL" – DIEGO LAJST/SESC. BRASIL, 2018. 2MIN.

Fotograma do vídeo *Caliban – A tempestade de Augusto Boal*, dirigido por Diego Lajst. Brasil, 2018.

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

Biblioteca cultural

A Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz foi fundada em 1978. Desde sua fundação, o grupo busca levar o teatro para fora das salas de espetáculo tradicionais, ocupando espaços públicos para aproximar a arte do cotidiano das pessoas. A companhia, que enxerga o teatro como um instrumento de análise da realidade, assume-se como um coletivo de pesquisa de criação, desprovido de hierarquia e de funções fixas.

Para conhecer mais sobre a Tribo e o espetáculo *Caliban – A tempestade de Augusto Boal*, é possível visitar o *site* da companhia.

Papo aberto sobre o texto e os fotogramas

Papo aberto. Sugere-se que esta seção seja trabalhada em uma conversa aberta. Leia as perguntas em voz alta e estimule a turma a falar.

1. Pela passagem que você leu, do que você acha que a peça trata?
2. O que você entende por opressão?
3. A quem ou a que grupos você associa as figuras que utilizam máscaras de madeira e que aparecem acorrentadas?
4. *Caliban – A tempestade de Augusto Boal* é um espetáculo de rua ao qual o público assiste de pé. Você já assistiu a um espetáculo assim, encenado fora do teatro convencional? Em caso afirmativo, compartilhe com os colegas como foi essa experiência.

1. Resposta pessoal. Caliban representa, como ele mesmo afirma, as camadas mais vulneráveis do povo. O assunto central da peça é o processo de dominação que vitima Caliban (ou aqueles que o personagem representa). Ao final das discussões, reforce com os estudantes que a narrativa de Boal é contada sob o ponto de vista de Caliban, que, na versão do grupo teatral, representa, mais especificamente, os povos originários da América, colonizados pelos europeus. Caliban é, nessa narrativa, escravizado por Próspero, personagem que representa os colonizadores.

2. Resposta pessoal. Estimule a turma a compartilhar suas respostas. A rigor, opressão é a sujeição de uma pessoa ou um grupo a uma outra pessoa ou a um outro grupo, que pode se manifestar das mais diversas formas: econômica, física, cultural etc.

3. Espera-se que os estudantes percebam que as figuras podem ser associadas aos africanos e descendentes de africanos que foram escravizados pelos europeus no processo de colonização.

4. Resposta pessoal.

A encenação de *Caliban – A tempestade de Augusto Boal* ocorre no centro de uma grande roda formada pelo público. Esse tipo de disposição da plateia se inspira nos chamados **teatros de arena**, em que os atores encenam o espetáculo em um espaço rodeado pelos espectadores, como um campo de futebol, ou com os espectadores em semicírculo, como mostrado na imagem de um teatro de arena na Turquia. Espetáculos clássicos da Grécia Antiga, como *Antígona* e *Édipo rei*, foram originalmente encenados em arenas.

PROSLGN/SHUTTERSTOCK

Teatro de arena. Turquia, 2020.

5. Resposta pessoal. Uma roda tende a colocar o público em evidência, uma vez que as pessoas costumam ver umas as outras, facilitando também a interação entre os atores e o público. Além disso, essa disposição potencializa a multiplicidade de pontos de vista obtidos a partir de um mesmo evento: cada pessoa assiste à cena de um ângulo diferente.

6. Resposta pessoal. Veja se os estudantes apontam que a rua não é um espaço pensado como palco, o que exige dos artistas um conjunto de ações específicas, que vão desde uma interpretação mais exagerada, em relação à gesticulação e enunciação, até o estabelecimento de boas relações com as pessoas que habitam o espaço; uma rua é um espaço imprevisível e incontrolável, onde os artistas precisam estar preparados para dialogar, sobretudo no que se refere ao público.

Por dentro do texto e dos fotogramas

5. Que efeito você acha que a apresentação realizada no centro de uma roda produz?

6. Que diferenças você acredita que existem entre assistir a uma peça na rua e assistir a uma peça em um teatro com palco italiano, como o retratado a seguir, que fica elevado e separado da plateia, delimitando e direcionando a visão do público?

OBJETO DIGITAL
Infográfico clicável: O teatro e seus espaços

TALES AZZI/PULSAR IMAGENS

Teatro de palco italiano. Teatro Sete de Setembro, em Penedo, Alagoas. Fotografia de 2019.

7. Espera-se que os estudantes demonstrem reconhecer que essa escolha faz com que as pessoas que estão na rua se identifiquem com esse personagem e, dessa forma, também se identifiquem como vítimas de diferentes processos de opressão.

8. Espera-se que os estudantes respondam que não, pois a rua, por seu funcionamento próprio, que opera à revelia do espetáculo, explicita o aspecto artificial da encenação.

7. Na encenação do "Texto 1", o personagem Caliban, enquanto diz "Quem é Caliban? Tu é Caliban! Tu é Caliban!", dirige-se diretamente às pessoas que estão caminhando na rua ou assistindo ao espetáculo. Na sua opinião, por que o grupo teatral fez essa escolha?

8. Leia o boxe informativo a seguir e, depois, reflita e responda: Um espetáculo de rua favorece a ilusão teatral?

A **ilusão teatral** é um dos grandes objetivos do chamado teatro tradicional, sobretudo após o surgimento do palco italiano, no século XVI, que posiciona a plateia de frente para o que está sendo encenado. A ilusão teatral busca provocar a imersão dos espectadores na narrativa encenada.

Um dos recursos formais mais associados a esse efeito é a chamada **quarta parede**, espécie de parede imaginária que separa o palco da plateia, possibilitando que o espectador assista a uma ação que supõe ocorrer independentemente dele. É como se existisse uma parede transparente através da qual o público observa os personagens, que se comportam como se estivessem "protegidos" de quem os observa, garantindo, assim, o chamado **efeito de real**.

Biblioteca do professor. Os conceitos de quarta parede e de ilusão teatral estão ancorados nos estudos de Patrice Pavis, professor da Universidade Paris VIII, na França. O livro *Dicionário de teatro* apresenta um estudo bastante completo do fenômeno teatral, desde suas origens.
PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

9. Espera-se que os estudantes respondam que sim, pois ela permite que o elenco e o público associem, de maneira direta, os personagens e a trama da narrativa a sujeitos e relações da sociedade – no caso, à sociedade brasileira.

10. Espera-se que os estudantes respondam que a encenação de uma história baseada em processos reais – no caso, em um processo de opressão – é uma forma de ampliar a consciência crítica do público acerca desses processos.

9. Pensando especificamente no espetáculo *Caliban – A tempestade de Augusto Boal*, você acha que o local em que ele é apresentado potencializa a reflexão dos espectadores? Por quê?

10. Na sua opinião, por que a personagem afirma que "Contar *Caliban – A tempestade de Augusto Boal* na rua é tão imprescindível quanto respirar. Para todo mundo ver, para todo mundo se reconhecer"?

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

SE EU QUISER APRENDER + Teatro e pensamento crítico

A relação entre teatro e pensamento crítico é antiga. Na primeira metade do século XX, essa relação foi profundamente influenciada pelo pensamento do dramaturgo, poeta e diretor teatral alemão Bertolt Brecht (1898-1956), uma das figuras centrais do chamado teatro moderno ocidental.

PHOTO 12/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Registro da peça *Mãe Coragem e seus filhos*, de Bertolt Brecht e Erich Engel. Berlin, Alemanha, 1949.

Se eu quiser aprender +. Lembre à turma que este capítulo é inspirado na experiência de se informar (campo de atuação social das práticas de estudos e pesquisa). A proposta apresenta o Teatro Épico e suas influências para a criação do Teatro do Oprimido do dramaturgo brasileiro Augusto Boal. Ambos têm a criticidade e a reflexão sobre as relações sociais como parte intrínseca de suas criações teatrais. O contato com esses saberes mobiliza as habilidades EM13LGG202, EM13LGG303, EM13LGG601 e EM13LGG604. O gênero teatral drama, apresentado nesta seção, caracteriza-se pela apresentação de conflitos entre personagens com desejos e ações que se opõem. No Capítulo 11 (**Experienciando o processo de criação no teatro**) há uma explicação mais aprofundada sobre esse gênero.

Atento às mobilizações políticas e sociais relacionadas à Primeira e à Segunda Guerra Mundial e às muitas desigualdades de seu tempo, Brecht almejava um modo de fazer teatro capaz de provocar no público e nos artistas a necessidade de transformar de maneira prática a realidade em que viviam. Com esse objetivo, desenvolveu, progressivamente, um modo de criação e produção que ficou conhecido como **Teatro Épico**.

OBJETO DIGITAL ***Podcast*: Bertolt Brecht e o Teatro Épico**

Diferentemente do chamado teatro tradicional, que, naquele momento, praticava sobretudo o gênero teatral drama, a estrutura concebida por Brecht buscava não apenas suscitar sentimentos e emoções, mas também despertar no espectador uma atitude analítica e crítica. Para isso, o artista propôs, entre outros procedimentos, uma quebra da quarta parede, que consiste no direcionamento das ações e da atenção dos atores diretamente para os espectadores, muitas vezes promovendo um diálogo direto com eles. Dessa forma, o público participa ativamente da obra, podendo ser questionado e provocado a analisar e criticar determinada situação apresentada pelos atores, bem como refletir sobre ela.

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

No Teatro Épico de Brecht, portanto, o objetivo é apresentar ao público histórias com personagens, conflitos e contextos que exercitam a consciência dos espectadores, ao mesmo tempo que explicitam a eles os artifícios que compõem um espetáculo. Ao ser informado e passar a ter consciência das estratégias que fundamentam a ilusão teatral, o público pode começar a refletir mais atentamente sobre as dinâmicas que estruturam as próprias relações pessoais e sociais. E, ao analisar criticamente o funcionamento dessas relações, sobretudo os processos de manutenção de desigualdades, os espectadores podem, enfim, trabalhar por uma mudança efetiva. Brecht acreditava nesse poder do teatro.

Atualmente, há muitos artistas e companhias que se inspiram nos princípios do Teatro Épico para produzir experiências de questionamento e transformação social. Além da Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz, destaca-se a Companhia do Latão, de São Paulo, que desenvolve um trabalho inspirado na obra de Bertolt Brecht.

No Brasil, um dos grandes herdeiros das propostas de Brecht foi o diretor e dramaturgo, Augusto Boal, fundador do sistema chamado de **Teatro do Oprimido**, formalizado em um livro homônimo. Nesse sistema, Boal desenvolveu um conjunto de práticas que tentam fazer da arte uma poderosa ferramenta de ampliação da consciência crítica e de transformação social.

Augusto Boal e o Teatro do Oprimido em Paris, França, 1975.

Uma das práticas mais conhecidas de Augusto Boal, entre as propostas do Teatro do Oprimido, é o **teatro-fórum**. Com esse exercício, que já é uma encenação, Boal buscava uma participação ainda mais ativa do público. Conduzidas pelos **coringas**, artistas com experiência no método proposto por Boal, as pessoas eram convidadas não só a representar seus problemas de forma cênica como também a sugerir soluções para eles.

FUNARTE/CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO, RIO DE JANEIRO
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

E se a gente. Esta é uma adaptação da prática proposta por Boal, seguindo as recomendações dele, segundo as quais as regras deveriam ser adaptadas de acordo com o contexto de execução. Leia as instruções com a turma antes de encaminhar o trabalho.

E SE A GENTE... Criasse uma cena de teatro-fórum?

Por proporcionar que os estudantes participem de um processo coletivo e colaborativo em que eles refletem sobre uma situação-problema relacionada aos contextos em que vivem, a atividade mobiliza as habilidades EM13LGG202, EM13LGG303, EM13LGG603 e EM13LGG604.

Nesta atividade, você vai fazer um exercício inspirado no teatro-fórum, desenvolvido por Augusto Boal.

Esta atividade pode funcionar como uma avaliação processual. Antes de iniciá-la, peça aos estudantes que relembrem os conteúdos estudados neste capítulo até então e a atividade prática realizada. Para isso, é possível formar uma roda de conversa e mediar a discussão sobre o percurso. Em seguida, proponha que façam a atividade desta seção. Durante o desenvolvimento, verifique se os estudantes aplicaram, nas criações, elementos estudados ao longo do capítulo.

Preparando o terreno

1. **Reúnam-se em grupos de quatro a cinco estudantes.**

2. **Pensem em uma situação-problema, bastante objetiva, que vocês tenham enfrentado ou que precisarão enfrentar. Pode ser uma questão ligada às experiências familiares ou à escola, por exemplo.** **2.** É importante que escolham uma situação-problema de fato relevante para os estudantes. Entretanto, se alguém apontar essa instrução como uma dificuldade, você pode dizer que também existe a possibilidade de criar uma situação-problema.

3. **Estruturem por escrito, em itens, a situação-problema da seguinte maneira:**
   - uma pessoa quer alguma coisa; **3.** Essas instruções objetivam tornar mais potente a futura encenação. Suas razões serão desenvolvidas no tópico seguinte.
   - outra pessoa, que pode simbolizar um grupo ou uma organização, impede a primeira pessoa de realizar seu desejo;
   - as duas pessoas entram em conflito;
   - interrompam o problema nesse momento, ou seja, não apresentem uma solução.

Momento de problematizar

4. **Em grupo, escrevam o conflito de forma resumida, explicitando a ideia geral, os motivos que levaram a ele e de que assunto ele trata. O protagonista (pessoa que deseja) deve abordar o antagonista (pessoa, grupo ou organização que impede a realização de seu desejo) com uma solicitação. O antagonista, então, deve negar a solicitação do protagonista.**

5. **Selecionem e escrevam os argumentos e as estratégias que sustentam a posição do protagonista e a do antagonista.**

6. **Sejam explícitos na definição e na contextualização dos personagens e da situação vivida.** **6.** A ideia é que os estudantes escrevam por que razão o protagonista quer, o que quer e como pretende convencer o antagonista. Da mesma maneira, devem dizer por que e como o antagonista vai impedi-lo.

Momento de imaginar

Momento de imaginar. Leia, novamente, as instruções com a turma inteira, antes de organizá-la em grupos.

7. **Troquem as narrativas entre os grupos. Um grupo encenará a narrativa feita por outro grupo.**

8. **Com a narrativa de outro grupo em mãos, escrevam em pedaços de papel as funções necessárias: um coringa, um protagonista e o restante de papéis com a função de antagonistas. Dobrem os pedaços de papel e façam um sorteio.**

9. **Com base na narrativa, o protagonista e os antagonistas devem improvisar o conflito.**

10. **No momento em que o confronto se estabelecer e em que o protagonista se vir encurralado pelos antagonistas, o coringa deve dizer: "Estátua!". E os atores congelam.**

É lógico!

Você notará que a experiência do teatro-fórum se vale da decomposição: a criação de uma solução passa por várias etapas menores, submetidas a uma análise cuidadosa, o que propicia uma resposta mais eficaz e coerente no final do processo.

Biblioteca do professor. Para uma discussão mais aprofundada, sugere-se a leitura do seguinte artigo:
CANDA, Cilene Nascimento. Teatro-fórum: propósito e procedimentos. **Urdimento**: Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 18, p. 119-128, 2012.

4. Aproveite este tópico para informar aos estudantes que o estabelecimento de um conflito é o ponto de partida da maior parte das narrativas que conhecemos. Além disso, comente que **protagonista** e **antagonista** são termos presentes nos estudos teatrais, posteriormente aplicados a outras formas fabulares. Estruturalmente, o protagonista é o personagem central, cuja trajetória constitui o norte da trama ficcional; o antagonista é seu principal opositor.

9. A improvisação é uma das primeiras habilidades trabalhadas no teatro. É uma excelente maneira de estimular a imaginação dos estudantes e de, na prática, trabalhar a consciência vocal, a corporal e a cênica deles. Aproveite esse momento para descontraí-los. Esta pode, e deve, ser uma atividade divertida.

10. Explique que, nesse caso, o coringa atua como uma espécie de condutor da cena, mais do que como um diretor. Isso ficará claro nos tópicos seguintes.

Dica de professor

Não se preocupem em solucionar ou esgotar definitivamente o problema. Para Augusto Boal, o teatro não termina na representação. Os espectadores devem sair de um espetáculo, exercício ou encenação com a sensação de que precisam fazer alguma coisa – pensar, refletir, agir –, e não de que tudo está resolvido. O principal, portanto, é a problematização proposta pelo exercício.

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

12. Ressalte este aspecto: no teatro de Boal, que lhe serve de metonímia da vida, o bom funcionamento da encenação depende da participação de todos. Estimule, portanto, a participação ativa dos estudantes que, inicialmente, formarão as plateias.
13. A percepção de que uma cena se esgotou pode não ser tão simples. Diga aos estudantes que, se os argumentos começarem a se repetir, se o conflito não avançar ou se, passado certo tempo, não houver nenhuma mudança no jogo de forças da cena, é hora de congelar ou de encerrar o exercício.

Bate-papo de respeito. A discussão dependerá dos resultados do exercício realizado na seção anterior, mas se espera que os estudantes respondam afirmativamente. A encenação de um dado problema tende a explicitar as intenções e os interesses dos envolvidos, bem como apurar o olhar para suas redes de relações. Ao encenar um problema, muitas vezes abstrato na mente de quem o experimenta, o teatro o transforma em algo concreto, passível, portanto, de ser compreendido e modificado, tanto pelos artistas quanto pelo público. Durante a discussão, tome nota de alguns bons argumentos apresentados. No final, apresente-os aos estudantes e comente por que são pertinentes e consistentes. Essa reflexão constante sobre o discurso produzido contribui para o desenvolvimento da capacidade de argumentar. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

11. O coringa, então, deve se dirigir à plateia – o restante da turma – e perguntar a eles se têm alguma ideia, argumento ou proposta de ação que possa resolver o problema, ou seja, solucionar o conflito para o bem do protagonista. Note que a função do coringa é similar à de um mediador, que estabelece uma ponte entre os personagens e a plateia com o objetivo de fomentar o debate proposto pela cena.

12. Quem tiver uma ideia deve se levantar e trocar de posição com o colega que interpreta o protagonista. Dessa maneira, essa pessoa representa, em cena, sua proposta. Cabe, assim, aos espectadores a proposição de soluções. Se o coringa sentir que o confronto chegou a um novo impasse, ele pode congelar a cena novamente. Contudo, para que todos possam atuar, não deve haver mais de duas trocas por situação-problema.

13. Solucionado o conflito, para a sorte ou o azar do protagonista, o exercício se encerra, e um novo grupo pode apresentar sua situação-problema.

Bate-papo de respeito

Leia um pequeno trecho extraído de uma obra de Augusto Boal, na qual ele sistematizou todos os exercícios utilizados pelo grupo Teatro de Arena, entre 1956 e 1971, período em que atuou como diretor desse grupo. O Teatro de Arena teve sede em São Paulo, capital, entre 1953 e 1972. Em 1977, o espaço que o grupo utilizava foi reaberto, depois de ter sido adquirido pelo Governo Federal e incorporado à Funarte (Fundação Nacional das Artes).

VANIA DELPOIO/FOLHAPRESS

O dramaturgo e diretor Augusto Boal, 1998.

> O teatro deve modificar o espectador, dando-lhe consciência do mundo em que vive e do movimento desse mundo. O teatro dá ao espectador a consciência da realidade; é ao espectador que cabe modificá-la.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. p. 22.

Você acredita que o teatro possa, de fato, dar ao espectador "a consciência do mundo em que vive e do movimento desse mundo"? É possível, então, pensar a arte como uma ação que, por si, é capaz de produzir conhecimento crítico? Por quê? Para responder a essas perguntas, pense na atividade que realizou em **E se a gente criasse uma cena de teatro-fórum**.

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

ESMIUÇANDO O ENEM

Leia a questão a seguir e registre a resposta em seu material de anotações.

(Enem – adaptado)

E aqui, antes de continuar este espetáculo, é necessário que façamos uma advertência a todos e a cada um. Neste momento, achamos fundamental que cada um tome uma posição definida. Sem que cada um tome uma posição definida, não é possível continuarmos. É fundamental que cada um tome uma posição, seja para a esquerda, seja para a direita. Admitimos mesmo que alguns tomem uma posição neutra, fiquem de braços cruzados. Mas é preciso que cada um, uma vez tomada sua posição, fique nela! Porque senão, companheiros, as cadeiras do teatro rangem muito e ninguém ouve nada.

FERNANDES, Millôr; RANGEL, Flávio. **Liberdade, liberdade**. 4 ed. Porto Alegre: L&PM, 2009.

A peça *Liberdade, liberdade*, encenada em 1964, apresenta o impasse vivido pela sociedade brasileira em face do regime vigente. Esse impasse é representado no fragmento pelo(a) Resposta: **d**.

a. barulho excessivo produzido pelo ranger das cadeiras do teatro.
b. indicação da neutralidade como a melhor opção ideológica naquele momento.
c. constatação da censura em função do engajamento social do texto dramático.
d. correlação entre o alinhamento político e a posição corporal dos espectadores.
e. interrupção do espetáculo em virtude do comportamento inadequado do público.

Como você leu neste capítulo, o teatro pode ser um meio para discutir temas relevantes ao contexto histórico em que o artista e o público estão inseridos. Em *Liberdade, liberdade*, buscava-se problematizar a ditadura civil-militar. Levando isso em consideração, junte-se a um colega para responder às questões a seguir antes de selecionar a alternativa correta.

1. **Faça uma leitura atenta do texto e registre palavras e expressões contidas nele que considera centrais.**
2. **O texto recomenda aos espectadores uma ação fundamental. Que ação é essa?**
   2. A tomada de uma posição política clara.
3. **Que alternativa melhor descreve a ação indicada na pergunta anterior?**
   3. A alternativa **d**.
4. **Explique por que as alternativas a e e não estão corretas.**

TRABALHO E JUVENTUDES

Como você viu, o Teatro do Oprimido sistematizou, entre outras coisas, um conjunto de importantes jogos e exercícios teatrais. Essas práticas são, também, muito utilizadas por professores de Teatro para introduzir estudantes (como você) à linguagem teatral. Para entender melhor o trabalho e as possibilidades de um professor de Teatro (ou de Arte, em geral), faça uma pesquisa para responder às questões a seguir.

- Que diploma um profissional precisa obter para dar aulas de teatro nos cursos da Educação Básica?
- Além da Educação Básica, que outras possibilidades de atuação existem para um professor de Teatro?
- Com que faixas etárias um professor de Teatro pode trabalhar?

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

1. Resposta pessoal. Os estudantes podem selecionar palavras e expressões como "tome uma posição", "esquerda", "direita", "neutra", "fique nela".

4. Além de o barulho ser uma metáfora para os movimentos paralisantes de certas pessoas durante a ditadura civil-militar brasileira, esse barulho é uma consequência do impasse representado no texto; logo, ele não representa o impasse em si. Isso desqualifica a alternativa **a**. A alternativa **e**, por sua vez, apresenta um problema que não diz respeito à sociedade brasileira, nem sequer é mencionado no texto. É importante reforçar com os estudantes que ambas as alternativas utilizam recursos distratores, que têm o objetivo de verificar a qualidade da leitura dos estudantes.

Trabalho e juventudes. Espera-se que os estudantes respondam que professores de Teatro na Educação Básica precisam, em geral, de uma Licenciatura em Teatro. Há, no entanto, que atentar para as necessidades de cada processo seletivo, que podem ou não exigir uma formação específica. Um professor de Teatro pode dar aulas em cursos livres, cursos técnicos e em universidades públicas ou privadas. Existem cursos de teatro disponíveis para crianças, adolescentes e adultos.

Leitura 2. A proposta a seguir demonstra como a ditadura civil-militar ocorrida no Brasil afetou a vida da população. A atividade demonstra a reflexão sobre o assunto e demonstra como produções artísticas podem subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira e dos contextos sociais, históricos, econômicos e políticos do Brasil e dos outros países, de modo geral. Dessa maneira, são trabalhadas as habilidades EM13LGG101, EM13LGG303, EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604.

Leitura 2

DANIEL TORRES/GRUPO CARMIN DE TEATRO

Registro do espetáculo *Jacy*, do Grupo Carmin. Espaço Cultural Casa da Ribeira, município de Natal, Rio Grande do Norte, 2016.

Jacy (2013), um espetáculo produzido pelo grupo de teatro Grupo Carmin, de Natal, Rio Grande do Norte, conta a história real da natalense Jacy, que nasceu em 1920. Na década de 1940, durante a Segunda Guerra Mundial, ela se apaixonou por um capitão estadunidense. Entre os anos 1960 e 1970, quando vivia no Rio de Janeiro, capital, atravessou a ditadura civil-militar. Mais tarde, voltou a Natal, onde faleceu antes de a peça começar a ser encenada.

Escrita pelos filósofos e professores Iracema Macedo e Pablo Capistrano e por Henrique Fontes, diretor e ator do espetáculo, a peça busca analisar de forma crítica e sensível a trajetória de Jacy. A ideia da peça surgiu depois que os pertences de Jacy foram encontrados por Henrique, em 2010, dentro de uma valise abandonada na Avenida Prudente de Morais, em Natal.

Nesta leitura, você conhecerá uma das cenas da peça, interpretada pelos atores Henrique Fontes e Quitéria Kelly.

Cena 6: A origem de Jacy

Quitéria: Jacy nasceu em 31 de agosto de 1920, em um engenho na cidade de Ceará-Mirim, interior do Rio Grande do Norte. A mãe dela tinha exatamente o mesmo nome: Jacy Lisboa Lucena; o pai, Olavo Lucena Jr., era poeta. Eles se casaram quando Jacy mãe tinha apenas 17 anos, ela logo engravidou, deu à luz Jacy e, tragicamente, aos 18 anos, morreu de febre tifoide.

Henrique: Naquele tempo, Natal era uma fazenda iluminada. Cidade grande mesmo era Ceará-Mirim, Caicó, Mossoró. Cidades ricas que cresceram com o gado, o algodão e o açúcar. Natal era só aquela cidadezinha espremida entre o rio e as dunas. Como uma grande fazenda, o Rio Grande do Norte era um estado governado pelos coronéis: os de gado e algodão do sertão e os dos engenhos de açúcar do agreste. Era esse povo quem mandava e desmandava no estado. Ainda bem que mudou, não é?

FONTES, Henrique; CIPISTRANO, Pablo. **Jacy**. Natal, 2013. Texto não publicado.

Biblioteca cultural

Fundado em 2007, o Grupo Carmin produz espetáculos com dramaturgias originais com base em um olhar atento às realidades a seu redor.

O espetáculo *Jacy* circulou por dezoito estados brasileiros e, em 2016, foi reconhecido por um jornal como um dos dez melhores espetáculos teatrais de 2015.

Para mais informações sobre o grupo e sua trajetória, você pode acessar o *site* da companhia.

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

1. Um engenho é uma unidade produtiva de açúcar, que remonta ao século XVI e conta, geralmente, com uma plantação de cana-de-açúcar e um maquinário capaz de transformar essa matéria-prima em açúcar para ser comercializado. Entende-se que o engenho a que a peça se refere é uma atualização dessa unidade, ainda ativa no século XX.

Papo aberto sobre o texto da cena

1. Você sabe o que é um engenho? Procure explicar o conceito com suas palavras.

2. Henrique afirma que Jacy, a mãe da protagonista da peça, morreu aos 18 anos de febre tifoide. O que essa informação sugere a respeito das condições de vida da família de Jacy?

2. Entende-se que a família vivia em condições precárias, sem acesso a hospitais e tratamento médico de qualidade, portanto. Pode-se supor que essas condições estão relacionadas à época e, também, a uma situação financeira pouco favorável. Nesta atividade, os estudantes são mobilizados a realizar uma leitura inferencial do texto. Auxilie-os nessa prática, se julgar necessário.

3. Nesse contexto, que destaca o autoritarismo dos coronéis, a fala "Ainda bem que mudou, não é?" pode ser entendida de duas formas diferentes, dependendo de como imaginarmos sua entonação. Explique essas duas formas.

3. É possível entender que o personagem está, de fato, comemorando uma mudança no contexto político-social da região, mas uma entonação irônica poderia sugerir que não houve mudança e que os moradores são obrigados a tolerar a situação.

Investigue

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Os coronéis a que Henrique se refere estão relacionados ao chamado **coronelismo**, estrutura de poder bastante complexa associada à República Velha brasileira (1889-1930). Em trios, investiguem essa estrutura e registrem os dados em uma síntese em tópicos.

Estratégia: Alguns temas são conteúdos escolares e podem ser pesquisados em livros didáticos, que são fontes confiáveis. *Sites* educacionais também podem oferecer conteúdo correto, mas nunca utilize apenas uma fonte; é importante comparar.

Investigue. O coronelismo é um termo exclusivamente brasileiro, utilizado para nomear uma estrutura de poder da República Velha (1889-1930). Os coronéis eram proprietários de terra que recebiam esse título por sua aliança com a Guarda Nacional, força militar criada ainda durante o período da Regência (1831-1840). Um exemplo de prática dos coronéis era o chamado "voto de cabresto", que consistia na ameaça aos eleitores de uma região, que eram forçados a votar em candidatos alinhados aos coronéis. Essa ameaça era feita por meio de promessas de retirada de moradia ou trabalho, por exemplo, ou, em outros casos, de tortura e até mesmo de assassinato. Embora o coronelismo tenha sido oficialmente encerrado em 1930, a influência de políticos ou empresários sobre partes importantes dos eleitorados das regiões em que vivem ainda é um ponto de atenção da sociedade civil do Brasil.

Diálogo interdisciplinar com História e Língua Portuguesa. Comente com o professor de História o tema da pesquisa e sugira que o compartilhamento dos dados seja feito na aula do componente para que ele possa corrigir eventuais falhas e aprofundar o estudo. O professor de História pode partir de uma definição e pedir aos estudantes que a comentem, avaliando se está precisa e completa e sugerindo modificações que possam tornar a exposição mais adequada do ponto de vista dos estudantes. Podem ser avaliados o conjunto de dados escolhidos, a clareza das relações estabelecidas, a adequação do vocabulário aos leitores, entre outros aspectos.
Já o professor de Língua Portuguesa ou de Literatura, se houver, pode comentar com os estudantes que o coronelismo é um importante tema da literatura regionalista da primeira metade do século XX. Ele pode escolher um trecho do romance *Fogo morto*, de José Lins do Rego, para leitura e contextualização. Depois, pode citar outros romances do segundo momento do Modernismo, apresentando-os brevemente e convidando os estudantes a lerem. Uma estratégia interessante é convidar previamente alguns estudantes voluntários para pesquisar os romances de modo a transferir para eles a apresentação dos textos.

Por dentro do texto da cena

4. Como você deve ter notado pela leitura, os personagens têm o mesmo nome dos atores. O que isso sugere sobre a relação estabelecida no espetáculo entre artistas e público? Para responder a esta questão, retome o que você estudou neste capítulo sobre ilusão teatral.

4. Os atores estão, nesse momento, interpretando a si próprios, ou, mais precisamente, atuando como narradores de uma situação real. Logo, esse não é um espetáculo que pretende criar uma ilusão teatral.

5. Você considera que a estrutura da cena que você leu corresponde à forma mais habitual das peças de teatro ou dos filmes a que você costuma assistir?

5. Espera-se que os estudantes digam que não. Explique-lhes que, de fato, essa não é uma peça do gênero drama, ao qual correspondem as narrativas teatrais e audiovisuais mais comumente veiculadas e consumidas.

6. Reflita sobre as três questões anteriores. Você acredita que escolhas estéticas como a quebra da ilusão teatral, o contato direto com o público, a ruptura com o gênero drama e a ironia favorecem a reflexão dos espectadores sobre as situações narradas no espetáculo?

6. Espera-se que os estudantes respondam que sim. A quebra da ilusão teatral, o contato direto com o público, a ruptura com o gênero drama e a ironia são escolhas que provocam o público a refletir criticamente sobre os fatos apresentados pelos atores.

DANIEL TORRES/GRUPO CARMIN DE TEATRO

Registro do espetáculo *Jacy*, do Grupo Carmin. Espaço Cultural Casa da Ribeira, município de Natal, Rio Grande do Norte, 2016.

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

E SE A GENTE... Integrasse as linguagens?

E se a gente. Esta atividade objetiva convidar os estudantes a estabelecer uma relação mais pessoal com os vestígios da ditadura civil-militar, realizando um inventário que contém obras artísticas que dialogam com o assunto e refletem sobre ele. Nesta seção mobiliza as habilidades EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG304 e EM13LGG604. Para que essa expectativa de aprendizagem fique clara desde o início, leia os enunciados dos três momentos quando estiver apresentando a proposta.

1. Exemplos de canções relacionadas ao contexto da ditadura civil-militar brasileira são "Cálice" (1973), de Chico Buarque e Gilberto Gil, com participação de Milton Nascimento, e "Eu quero é botar meu bloco na rua" (1978), de Sérgio Sampaio.

2. Alguns exemplos são a pintura *O herói* (1966), de Anna Maria Maiolino, e a escultura *Lute* (1967), de Rubens Gerchman.

Dica de professor

Há diversos relatos desse período disponíveis na internet. Uma excelente fonte de pesquisa é o relatório produzido pela Comissão Nacional da Verdade, publicado em 2014. Entre 2011 e 2014, a Comissão Nacional da Verdade reuniu pesquisadores de diferentes áreas de atuação para investigar o período da ditadura civil-militar brasileira.

O convite a um pensamento crítico pode ser feito por todas as linguagens artísticas, de formas variadas e com impactos diversos. Nesta atividade, você vai produzir um breve inventário sobre a ditadura civil-militar brasileira. Para isso, forme um grupo de até quatro integrantes e faça o que se pede.

Momento de pesquisar

Um inventário pode ser compreendido como uma relação de elementos vinculados a um evento, uma época, um espaço ou uma pessoa. Neste caso, vocês deverão listar expressões artísticas relacionadas ao período da ditadura civil-militar brasileira. Para isso, pesquisem o que se pede nos itens a seguir.

1. **Uma canção brasileira composta nesse período e cuja letra estabeleça uma relação sensível com o contexto da ditadura.**

2. **Uma escultura, pintura ou fotografia também produzida nessa época e relacionada a esse contexto.**

3. **Um depoimento de uma pessoa sobre o período da ditadura civil-militar, que se relacione de alguma maneira aos contextos da canção e da escultura, pintura ou fotografia.**

Momento de montar o inventário

4. **O inventário criado pelo grupo e composto dos três materiais pesquisados deve ser guardado em um recipiente – como fez Jacy com seus pertences. Para isso, vocês podem, por exemplo, criar um *QR Code* que direcione para um *link* com a canção ou gravá-la em uma mídia física, imprimir uma reprodução da fotografia, escultura ou pintura e transcrever o depoimento em um papel.**

5. **Personalizem esse recipiente, da maneira que preferirem, de modo que ele reflita o conteúdo que guarda. Vocês podem, por exemplo, recortar e colar fotografias, escrever frases e desenhar.**

Momento de apresentar o inventário

Reunidos com a turma inteira, apresentem o inventário que desenvolveram.

6. **Leiam, em voz alta, o depoimento que selecionaram. Em seguida, informem a quem ele pertence e a que época e local ele se refere.**

7. **Apresentem a canção. Em seguida, expliquem como a letra, o ritmo e a melodia se relacionam ao contexto da ditadura.**

8. **Por fim, apresentem a escultura, pintura ou fotografia. Nesse momento, expliquem, também, como os elementos formais da obra selecionada se relacionam às condições de vida sob a ditadura.**

Momento de refletir

Reunidos com toda a turma, discutam a seguinte pergunta: Para além do conteúdo, como a arte pode expressar o "espírito de um tempo"?

Momento de refletir. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes demonstrem reconhecer que a arte pode provocar experiências sensíveis, que evocam sensações e emoções que podem ser relacionadas ao contexto que determinada produção artística busca discutir. Se julgar pertinente, conduza a conversa de modo a levar os estudantes a refletir sobre a questão de que a vivência artística não é unicamente racional e que os sentimentos também podem ser analisados de maneira crítica.

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

EXPRESSÃO Encenar para solucionar

Ao longo deste capítulo, você estudou a potência reflexiva do teatro e que ele pode operar como uma fonte de informação e de pesquisa, além de ser uma forma de produção de conhecimento. Ao estudar o teatro-fórum, observou que encenar um problema pode ajudar a pensar em como solucioná-lo. Agora, você vai mobilizar as aprendizagens de Arte e de História para experimentar a prática teatral como uma estratégia para analisar determinado acontecimento histórico e propor uma solução possível que contemple o respeito e a dignidade das pessoas envolvidas. O resultado, então, será uma cena curta inspirada no contexto da ditadura civil-militar brasileira.

Etapa 1 – Planejamento

1. **Siga as instruções dadas pelo professor para formar um grupo com três colegas diferentes daqueles com quem você trabalhou na atividade anterior.**

2. **Façam as pesquisas a seguir.**

Contextualização histórica

- Breve explicação sobre o período da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), destacando os eventos políticos que levaram ao golpe e à instauração do regime autoritário.
- Depoimento de uma vítima com foco no testemunho sobre as perseguições políticas sofridas durante o regime.

Repressão e censura

- Discussão sobre as práticas de repressão política, tortura e desaparecimentos durante o regime.
- Depoimento de uma vítima com foco no relato pessoal sobre a experiência de tortura e violações dos direitos humanos.

Resistência e movimentos sociais

- Exploração das formas de resistência à ditadura, incluindo movimentos estudantis e sindicais.
- Depoimento de uma vítima com foco na experiência de participação em movimentos de resistência e as consequências que enfrentou.

Anistia e transição democrática

- Análise do processo de anistia e da transição para a democracia na década de 1980.
- Depoimento de uma vítima com foco na opinião sobre o processo de anistia e as repercussões disso na busca por justiça.

Memória e justiça

- Reflexão sobre a importância da memória histórica e da busca por justiça para as vítimas da ditadura.
- Depoimento de uma vítima com foco na perspectiva sobre a importância da memória histórica.

Legado da ditadura

- Debate sobre o legado da ditadura na sociedade brasileira, incluindo questões de impunidade e violações dos direitos humanos.

Expressão. Esta atividade mobiliza as habilidades EM13LGG603 e EM13LGG604 na medida em que propõe a criação de uma cena que tenha como referência a ditadura civil-militar brasileira e cujo desfecho deve ter como objetivo dialogar com os valores democráticos. Tendo como objetivo a criação de uma cena que esteja em conexão com o conceito de teatro-fórum e contemple a resolução de um problema considerando um contexto específico, a proposta está em consonância com a metodologia ativa aprendizagem baseada em problemas.
Antes de iniciar, oriente os estudantes a se lembrar dos recursos que têm para fazer a atividade, que foram desenvolvidos ao longo da vida deles e ampliados durante o estudo desse capítulo. Tais recursos são provenientes dos saberes de outros componentes curriculares, como História e Geografia, da vida pessoal de cada um e dos saberes construídos pelas linguagens das artes, sobretudo do teatro, cujos elementos são trabalhados neste capítulo. Aprender a trabalhar em grupos cujos integrantes não foram escolhidos pelos estudantes é uma importante habilidade ligada ao mundo do trabalho. Nesta atividade, determine os integrantes de cada grupo e informe isso aos estudantes. Assim, também são mobilizadas as habilidades EM13LGG101, EM13LGG102 e EM13LGG201.

Diálogo interdisciplinar com História. Apresente a proposta de produção teatral ao professor de História e verifique a possibilidade de desenvolverem juntos a atividade. A etapa de pesquisa pode ser orientada pelo professor de História, que pode organizá-la em etapas: (1) levantamento individual de fontes de pesquisa adequadas ao recorte temático; (2) avaliação das fontes de pesquisa pelo trio ou por todos os trios que estiverem pesquisando o mesmo tema; (3) leitura das fontes e preparação de um documento com a síntese das informações. Sugira aos estudantes que usem um documento compartilhado para favorecer a complementação das informações.
Depois, pode ser feita uma aula conjunta com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre o assunto. A realização pós-pesquisa permitirá que a fala do professor de História dialogue com as fontes consultadas e com o conhecimento construído. O professor de Arte pode contribuir para a reflexão compartilhando produções artísticas feitas no período, tanto aquelas com abordagem crítica quanto aquelas que se alinharam ao sistema, cultivando, por exemplo, o patriotismo acrítico.

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

- Depoimento de uma vítima com foco na reflexão sobre como as experiências vividas durante a ditadura impactam a sociedade atualmente.

Lições para o presente e o futuro

- Reflexão sobre as lições que podemos aprender com a história da ditadura e a importância da defesa dos direitos humanos e da democracia.
- Depoimento de uma vítima com foco em recomendações que visem orientar a defesa dos direitos humanos e da democracia.

3. **Retomem os inventários que vocês apresentaram em E se a gente integrasse as linguagens?. Com base neles e nas pesquisas que fizeram na etapa anterior, escrevam uma narrativa em terceira pessoa que aborde o contexto da ditadura civil-militar brasileira. Essa narrativa deve ter uma página.**

Etapa 2 – Dramaturgia

4. **Com base no inventário, nas pesquisas e na narrativa que fizeram, escrevam agora uma pequena cena.**

5. **O protagonista da cena deve ser o narrador do depoimento do inventário que escolheram.**

6. **Para compor a cena, criem um antagonista, caso este não exista no depoimento.**

7. **A cena deve seguir uma estrutura similar à que vocês experimentaram no exercício com os coringas, em E se a gente criasse uma cena de teatro-fórum?, com algumas diferenças:**
   - Um narrador deve ler o texto em terceira pessoa elaborado pelo grupo. Essa leitura deve apresentar ao público as circunstâncias necessárias para a compreensão da dramatização.
   - A dramatização começa com a apresentação do protagonista, que deseja alguma coisa.
   - Surge, então, o antagonista, que pode simbolizar um grupo ou uma organização, e trabalha para impedir o protagonista de realizar seu desejo.
   - O protagonista e o antagonista entram em conflito.
   - O conflito é suspenso no clímax.
   - A conclusão do conflito é narrada por um segundo narrador. Essa conclusão deve ter como objetivo propor uma solução para que as injustiças sejam minimizadas.

7. É importante que os estudantes compreendam que, mesmo que não seja possível modificar acontecimentos do passado, é possível que sejam feitas retratações sobre eles, como a punição jurídica de pessoas que cometeram crimes no passado ou ainda a realização de peças de teatro e filmes que recontem a história de modo que as injustiças sejam divulgadas e reconhecidas.

8. **Observem que, diferentemente do que aconteceu em E se a gente criasse uma cena de teatro-fórum?, o objetivo do grupo, agora, é apresentar elementos que inspirem e facilitem a reflexão do público sobre a situação encenada.**

Etapa 3 – Ensaios

9. **Definam a função de cada um. Neste exercício, considerem as seguintes funções: três atores, que interpretarão o narrador, o protagonista e o antagonista; e um diretor, que conduzirá a cena e será, também, o responsável pela ambientação e pela trilha sonora do espetáculo (para isso, podem utilizar algumas das referências visuais e musicais reunidas na produção dos inventários).**

10. **Ensaiem a cena e, nesse processo, valorizem a interpretação, esforçando-se para interpretar os gestos com clareza e atentando aos recursos vocais, como volume, entonação e velocidade da fala.**

11. **Tenham especial atenção ao contraste entre os momentos dramáticos, nos quais o protagonista e o antagonista estão desenvolvendo o conflito, e os momentos épicos, nos quais o narrador intervém para se comunicar diretamente com os espectadores.**

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

Etapa 4 – Apresentações

12. Com os ensaios feitos, apresentem as cenas criadas. Para isso, reúnam-se com o restante da turma e, com a ajuda do professor, organizem uma mostra teatral.

13. Combinem com o professor o melhor dia e local da escola para a realização da mostra.

14. Com a data marcada, convidem o restante da comunidade escolar para assistirem ao que vocês criaram.

Etapa 5 – Compartilhamento de experiências

Em uma roda de conversa, compartilhe com a turma suas impressões sobre a experiência:

15. Na sua opinião, o processo de escrever e ensaiar a cena foi enriquecedor? Justifique sua resposta.

16. A experiência de assistir às cenas dos outros grupos levou você a novas reflexões? Comente.

Etapa 5. Avalie o contexto da escola e estabeleça combinados com os estudantes. Inspire-se nas recomendações feitas durante a etapa de pesquisa, com relação a foco, respeito e responsabilidade.

15. Espera-se que os estudantes digam que sim e que comentem no que pensaram e o que sentiram a respeito desse período da história brasileira.

16. Resposta pessoal. As respostas dependerão muito da composição e da apresentação das cenas. Espera-se que os estudantes justifiquem as respostas com exemplos das apresentações dos colegas.

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

Agora que chegamos ao fim do capítulo, leia as questões a seguir, reflita sobre elas e elabore um pequeno texto para responder a cada uma delas.

1. Como foi entrar em contato com o contexto da ditadura civil-militar por meio da arte?

2. Você acredita que se conscientizou de forma mais profunda sobre esse momento histórico? Justifique sua resposta.

3. Pensando nas experiências que leu e vivenciou neste capítulo, explique como o teatro pode transformar a realidade.

4. Que conteúdos estudados no capítulo foram mais significativos para você? Explique.

5. Agora pensem em seu percurso de aprendizagem durante o capítulo. Lembre-se dos assuntos abordados e que você já conhecia e pense como você ampliou esses saberes com a leitura das obras apresentadas e as propostas práticas das quais participou. Elabore um ou dois parágrafos sobre esse processo, explicitando o ponto de partida da aprendizagem e os saberes que foram desenvolvidos a partir dali.

E se a gente se autoavaliasse? O objetivo dessa proposta é que os estudantes avaliem os percursos traçados por eles e reconheçam as aprendizagens que tiveram ao longo do capítulo, contribuindo para a consolidação de seus saberes.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes compartilhem suas repostas e reconheçam que as linguagens artísticas permitem a expressão sensível acerca do tema estudado.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes digam que sim. Reiterando a provocação feita pela pergunta anterior, o intuito é mostrar que a sensibilidade, quando bem articulada, pode fortalecer significativamente o pensamento crítico.
3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes digam que o teatro – e a arte, em geral – tem, entre outras características, o poder de transformar argumentos e reflexões racionais em experiências sensíveis e coletivas, que podem, assim, inspirar as pessoas a promover mudanças objetivas. É o que propõem, por exemplo, Boal e Brecht, que se debruçaram sobre problemas concretos de seus tempos históricos.
4. Resposta pessoal. Para estimular a reflexão, pergunte aos estudantes se eles perceberam se os conteúdos do capítulo influenciaram ações, pensamentos e percepções deles durante alguma situação da vida cotidiana.
5. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes escrevam o texto de acordo com o que foi mais significativo para cada um. O importante é que os textos evidenciem a consciência do caminho percorrido, entre os saberes prévios dos estudantes e as aprendizagens consolidadas ao longo do capítulo.

Recado final

Neste capítulo, você estudou as relações entre arte, consciência crítica, informação e produção de conhecimento com foco na experiência teatral. No teatro, as singularidades, os pensamentos e os problemas de uma sociedade podem ser apreendidos, debatidos e, principalmente, vivenciados. A encenação da realidade estimula a reflexão e a imaginação, inclusive de soluções, tanto por parte dos artistas quanto por parte do público. E você? Anima-se a assistir e a produzir espetáculos teatrais críticos que queiram mudar o mundo? E a produzi-los?

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

Conversa em rede

Alinhavando saberes e integrando linguagens

DAIARA TUKANO - MUSEU DE ARTE DO RIO DE JANEIRO

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

Registro da *performance* *Kahtiri Ẽõrõ – espelho da vida*, de Daiara Tukano. Realizada na itinerância da 34ª Bienal de São Paulo, no Museu de Arte do Rio de Janeiro, município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, 2022.

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento desta seção.

Nesta unidade, você compreendeu que as manifestações culturais e artísticas brasileiras são plurais, conheceu obras que exploram meios de composição e produção considerados não convencionais e pôde observar que as criações artísticas podem instigar uma reflexão crítica sobre temas importantes que permeiam a sociedade em que vivemos.

Agora você vai conhecer uma obra de Daiara Tukano, cujo nome indígena é Duhigô. A artista pertence ao povo Tukano, da região amazônica do Alto Rio Negro, mas nasceu em São Paulo, capital, quando a família dela integrava uma ampla movimentação política para que os direitos indígenas fossem protegidos e garantidos pela Constituição de 1988.

Como você sabe, na visão de mundo das populações indígenas, não há distinção entre arte e vida. Por isso, muitas vezes, não há uma palavra específica para a "arte" na língua delas, já que esse seria um conceito ocidental concebido por não indígenas. Para os povos indígenas, seus modos de viver estão repletos de sentidos, significados, metáforas e expressividade, elementos próprios também das criações artísticas. Isso pode ser observado no modo como se expressam no cotidiano, nos rituais e na espiritualidade; está presente nas pinturas corporais, nas vestimentas e nos adornos que utilizam nas práticas diárias; nos utensílios domésticos e nos instrumentos de caça que produzem com técnicas ancestrais; no modo como compartilham suas histórias pela tradição oral etc.

1. Você já teve a oportunidade de observar a obra de um artista indígena em alguma exposição que visitou? Se sim, comente com os colegas algumas características da obra, o nome do artista, onde ela estava e o que sentiu quando a observou.

1. Resposta pessoal. Esta pergunta permite aos estudantes relembrar e compartilhar suas experiências de apreciação de obras de artistas indígenas uns com os outros, de modo a aproximar a aprendizagem atual de outros momentos da vida deles e, possivelmente, de outros artistas indígenas que conheçam.

A produção artística de Daiara Tukano, que é repleta de elementos associados à espiritualidade, é indissociável da cultura ancestral de seu povo, contendo referências aos modos de viver e de ver o mundo de sua cultura. Ao ocupar museus e espaços destinados ao compartilhamento de produções artísticas, Daiara propõe uma discussão sobre a importância da valorização e da preservação das culturas e dos saberes indígenas, que foram fortemente atacados ao longo da história brasileira, desde a colonização, e que, por isso, necessitam de políticas públicas para que sejam protegidos.

Dessa forma, Daiara criou a obra *Kahtiri Ẽõrõ – espelho da vida*, composta de um manto de plumária sintética confeccionado manualmente pela artista, tendo como referência os mantos tupinambás: objetos sagrados que eram confeccionados pelo povo tupinambá com penas de aves nativas e utilizados durante rituais sagrados como forma de conexão com os antepassados.

O processo de criação da peça começou quando, em uma viagem à Bélgica, Daiara e Jaider Esbell (1979-2021), artista indígena do povo Macuxi, encontraram um manto tupinambá no Museu Etnográfico de Bruxelas.

Muito comovidos pela presença do manto e, ao mesmo tempo, indignados por aquilo que consideraram uma apropriação indevida da cultura indígena pelos países europeus, os artistas elaboraram a *performance Mori Erenkatu eseru – cantos para a vida*, apresentada na exposição *Véxoa: nós sabemos*, na Pinacoteca do Estado de São Paulo em 2020. Foi para essa ocasião que Daiara confeccionou a peça.

Biblioteca cultural

O episódio "O Manto Tupinambá", do *podcast Pílulas do conhecimento*, realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais, conta um pouco da história dessa vestimenta e explica a localização dos exemplares remanescentes. É possível escutar o episódio acessando o *site* da universidade ou uma plataforma de *podcasts*.

FLÁVIO CABRAL/FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO

Registro da *performance Kahtiri Ẽõrõ – espelho da vida*, de Daiara Tukano, com a participação de Denilson Baniwa. Realizada na itinerância da 34ª Bienal de São Paulo no Museu de Arte do Rio de Janeiro, município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, 2022.

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

LEMBRA?

O espelho foi um objeto comumente utilizado pelos colonizadores como item de escambo com os indígenas, que ganhavam esse objeto em troca de suas riquezas, muitas delas confeccionadas por eles próprios. Esse escambo era uma espécie de comércio desigual que favorecia os colonizadores.

Durante a *performance* na Pinacoteca, Daiara e Jaider fizeram um trajeto que começou do lado de fora do museu e seguiu por diversos espaços internos do edifício. Vestida com o manto, a artista carregava um espelho convexo, que diminui aquilo que reflete, e o apontava para as obras do acervo da instituição que estavam expostas. Em 2019, a Pinacoteca adquiriu, pela primeira vez, obras de dois artistas indígenas: Jaider Esbell e Denilson Baniwa. Refletindo sobre essas problemáticas, ao final do percurso, Daiara falou sobre as tentativas de apagamento dos povos e das culturas indígenas nas obras de arte expostas nesse e em outros museus, dizendo:

> A história da arte é um livro que resume graficamente o genocídio dos povos indígenas. O genocídio da invisibilidade, do estereótipo, do racismo repetido a cada dia. O que nós somos? Peças raras? Exóticas? Guardados em caixinhas em museus depois de mortos? Nós somos povos vivos, livres, dignos. Somos e sempre fomos contemporâneos.

ARTE indígena, contemporânea desde sempre. **Jornal da Universidade**, 17 mar. 2021. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cultura/arte-indigena-contemporanea-desde-sempre. Acesso em: 19 ago. 2024.

2. Com base em suas experiências em visitas a museus de arte, em sua percepção das obras que observou, como os indígenas foram retratados?

3. Como você interpreta o uso do espelho convexo na ***performance***? Que relações podem ser estabelecidas considerando o efeito provocado pelo espelho ao refletir as obras expostas?

2. Resposta pessoal. Deixe que os estudantes compartilhem experiências sobre visitas a museus de arte, caso elas tenham ocorrido, e estimule-os a relembrar se viram obras em que os indígenas foram retratados. Depois disso, incentive-os a refletir se os valores dos povos indígenas, incluindo os simbólicos, foram expressos ou se as obras os representavam como "exóticos", conforme a fala de Daiara Tukano.

3. Os estudantes podem citar que o espelho convexo torna menores aqueles que, durante séculos, fizeram dos indígenas menores. Comente que o espelho mostra que o tamanho dos indígenas é simbolicamente muito maior do que o daqueles representados nas obras expostas, para as quais a artista apontava o objeto. Comente também que o acervo da Pinacoteca de São Paulo foi formado, ao longo dos anos, por obras que, entre outras temáticas, trazem uma visão do processo de colonização do Brasil sob a perspectiva dos colonizadores, que geralmente mostravam povos indígenas de forma estereotipada.

Biblioteca cultural

Glicéria Tupinambá é artista, professora e líder indígena. Nascida na aldeia Serra do Padeiro, no Território Indígena Tupinambá, na Bahia, desenvolve um trabalho de pesquisa acadêmica e artística sobre os mantos tupinambás. Produzidos entre os séculos XVI e XVII, atualmente existem apenas onze desses mantos preservados. Quase todos estão espalhados pelo continente europeu, em decorrência do processo de colonização; exceto um, que estava sob tutela do Museu Nacional da Dinamarca, em Copenhague, e retornou ao Brasil em 2024 sob os cuidados do Museu Nacional no Rio de Janeiro. Glicéria participou ativamente das negociações para a repatriação desse manto, que será a primeira peça a fazer parte do acervo de um museu brasileiro.

GLICÉRIA TUPINAMBÁ/ACERVO PESSOAL

Assojaba Tupinambá (Manto Tupinambá) (2021), confeccionado por Glicéria Tupinambá. Penas de variados pássaros, tanto aves domésticas quanto silvestres, malha de cordão encerado com cera de abelha jitaí e tiúba, 90 × 140 centímetros.

Para os povos Tupinambá, o manto é considerado uma entidade sagrada; muito mais que um artefato, é símbolo da cultura e da ancestralidade dos Tupinambá. Com base nas pesquisas que fez, Glicéria também confeccionou novos mantos, tecidos em diálogo com os saberes ancestrais de seu povo e com o estudo de mantos que estão expostos nos museus europeus.

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

Corpo em ação. Nesta proposta os estudantes são convidados a relacionar as aprendizagens da unidade à solução de problemas vividos na escola e às culturas juvenis deles, que podem ser definidas como o modo com que se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o ambiente que ocupam. Tais culturas podem ser observadas no modo como se vestem, comunicam-se, assistem aos programas preferidos, compartilham músicas, movimentos, interesses e atividades em comum. Estimule os estudantes a relembrarem as aprendizagens de toda a unidade e enfatize que o objetivo da proposta em questão é o desenvolvimento da empatia e da cooperação e o combate a possíveis preconceitos existentes nas relações escolares. Caso haja estudantes com limitações de movimento ou de qualquer outra natureza, dialogue com eles sobre como gostariam de participar da proposta e, após essa sinalização, encontre caminhos para envolver os outros estudantes na responsabilidade de propiciar a participação confortável de todos. Leia mais orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Corpo em ação: mobilizando a conexão entre saberes

Nesta unidade, você conheceu artistas que abordaram em suas obras assuntos que dialogavam com a própria cultura e sociedade. Agora, você vai desenvolver uma ação artística cujo objetivo será o exercício da empatia e da cooperação na discussão de situações e problemas reais vividos na escola.

Pense no tema que você gostaria de abordar durante essa criação artística. O assunto pode ter relação, por exemplo, com problemas que envolvam as condições físicas da escola ou com situações de preconceito, como o racismo, o machismo, o etarismo, o capacitismo, a homofobia, a transfobia ou preconceitos linguísticos e de classe. A ideia é desenvolver uma criação artística que tenha entre seus objetivos chamar a atenção para esses problemas e, ao mesmo tempo, promover o cuidado consigo e com sua história de vida, com os outros e com seu entorno.

Para elaborar a criação e resolver como vai expressar suas ideias, seus pensamentos e suas percepções, considere também seus interesses e a cultura na qual está inserido. Utilize então os saberes desenvolvidos até aqui nas linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro e estabeleça conexão entre esses saberes e a proposta em questão, adotando os seguintes procedimentos:

1. Formem grupos de quatro a cinco integrantes.
2. Conversem sobre um tema relevante para ser abordado na criação, que, além de ter como objetivo contribuir para a solução de um problema da escola ou da comunidade, contemple a cultura e os interesses de vocês.
3. Depois de escolhido o tema, tendo como referência a obra de Daiara Tukano, definam o trajeto a ser percorrido no espaço da escola e elaborem uma frase que será dita em um ou mais pontos específicos desse percurso.
4. Preparem uma vestimenta para utilizar na ação que comunique a mensagem que querem transmitir ao público.
5. Pensem nos sons que poderão compor o percurso de vocês e como reproduzi-los.
6. Decidam como será feita a movimentação nesse trajeto: a caminhada será rápida, lenta, com pausas? Haverá sequências de movimento em locais específicos?
7. Como serão os gestos e a expressão facial dos participantes?
8. Depois da ideia elaborada e discutida, escrevam-na em um papel. Ensaiem e compartilhem a ação artística na escola.

1. Durante a participação na atividade, oriente os estudantes a utilizar os conhecimentos prévios adquiridos ao longo de seus processos de aprendizagem no componente Arte, em todas as suas linguagens.
2. Reforce com os estudantes que o tema escolhido deve procurar contribuir com a solução de um problema da escola, ao mesmo tempo que se relaciona com os interesses e as culturas juvenis.
3. Comente com os estudantes que a frase deve conter a síntese de suas ideias sobre o assunto abordado e o local onde ela será proferida deve ser previamente definido.
4. A vestimenta pode conter tanto elementos que remetam aos saberes ancestrais quanto elementos relacionados às culturas juvenis, estabelecendo um diálogo entre tais culturas.

Arremate final

Ao apresentar a obra *Kahtiri Ẽõrõ – espelho da vida*, esta seção teve como objetivo conectar os saberes que você desenvolveu ao longo da unidade. Participe agora de uma conversa com os colegas com base nas seguintes questões:

1. A ação artística da qual participou contribuiu para que você articulasse saberes de diferentes linguagens artísticas aprendidos durante a unidade?
2. O que você mais gostou de aprender ao longo da unidade e de que propostas mais gostou de participar? Por que essas aprendizagens foram significativas para você?
3. Como você avalia a sua participação no processo de construção de aprendizagens? Quais foram suas atitudes diante dos desafios e das situações prazerosas vividas ao longo da unidade?

Arremate final. Neste momento, os estudantes são estimulados a reconhecer as aprendizagens, os desafios e a estabelecer as últimas conexões entre os assuntos abordados e os elementos de cada uma das linguagens. Durante o diálogo, verifique se há algo que você acredita que deva ser revisitado para que a aprendizagem dos estudantes seja efetiva e sólida.

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a reconhecer os conhecimentos adquiridos, valorizando as descobertas e as aprendizagens.
2. Resposta pessoal. O objetivo dessa pergunta é auxiliar os estudantes a reconhecer e a compreender seus gostos e os motivos por que os têm. Tais motivos podem estar relacionados aos contextos sociais e familiares, histórias de vida e características subjetivas.
3. Resposta pessoal. Esta pergunta estimula os estudantes a se responsabilizarem por seus processos de construção de aprendizagens, evidenciando que a atuação deles é indispensável para que os saberes sejam consolidados e aprofundados. Incentive-os a compartilhar desafios, sejam eles de compreensão sobre um assunto específico, seja durante a participação em uma atividade em grupo. Assim, poderão aprender com as estratégias uns dos outros.

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

UNIDADE 3

AS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAL, JORNALÍSTICA, DE SE EXPOR E DO NOVO

The artist is present (A artista está presente) (2010), de Marina Abramovic. *Performance*. Museu de Arte Moderna, Nova York, Estados Unidos.

Você já teve a oportunidade de assistir a uma *performance*? Em caso afirmativo, ela aconteceu dentro de uma instituição, como um museu, ou na rua? Você já parou para pensar que um músico é um profissional – com rotina, salário e obrigações? Você acha que é possível improvisar na dança profissional? Já parou para pensar que, quando assiste a uma peça de teatro, há todo um complexo processo por trás dela que é tão importante quanto o espetáculo visto no "aqui e agora"? Nos capítulos que compõem esta unidade (**Experienciando a música como profissão**, **Experienciando a improvisação na dança**, **Experienciando o processo de criação no teatro** e **Experienciando o corpo e o espaço na arte contemporânea**), você vai vivenciar ricas experiências ligadas a essas e outras perguntas.

Utilize cada uma das linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes visuais) para mergulhar em diferentes experiências. Não se esqueça de que, ao final da unidade – em **Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens** –, você poderá reunir essas vivências em uma atividade coletiva.

Experiencie!

© MARINA ABRAMOVIĆ AND ULAY - COURTESY OF THE MARINA ABRAMOVIĆ ARCHIVES/AUTVIS, BRASIL, 2024.
FOTO: SCOTT RUDD/SIPA USA/AGB PHOTO LIBRARY
LOCALIZAÇÃO: MUSEU DE ARTE MODERNA DE NOVA YORK (MOMA)

Capítulo 9

EXPERIENCIANDO A MÚSICA COMO PROFISSÃO

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Você gosta de música? Aprecia apenas ouvi-la ou prefere tocar e cantar também? Quantas horas de seu dia você se dedica a "estudar" música? Ou esse verbo nunca lhe ocorre quando pensa nessa linguagem artística? Na cultura brasileira, a música está tão associada ao lazer e à fruição que muitas pessoas têm dificuldade de pensar nela como um trabalho com rotina e que exige muitas horas de dedicação de quem o escolhe como projeto de vida.

Música também é profissão e, neste capítulo, você vai entender, entre outras coisas, o que um músico ou uma musicista faz e como ele ou ela se prepara para exercer essa função tão importante.

2. O segundo instrumento que chama mais a atenção é um saxofone; a bateria também começa a tocar com a entrada do saxofone, porém de forma mais suave, apenas marcando o tempo. Verifique quais estudantes perceberam primeiro o saxofone e quais reconheceram a bateria. Talvez alguns não saibam identificar o saxofone. Explique que, no decorrer deste capítulo, eles vão aprender as diferenças entre alguns instrumentos.

AGUÇANDO OS SENTIDOS Identificando sonoridades

Aguçando os sentidos. Nesta seção, o objetivo é convidar os estudantes a adentrar no universo musical e em alguns de seus principais conceitos teóricos por meio da escuta e da fruição de uma canção do grupo Metá Metá, mobilizando as habilidades EM13LGG104 e EM13LGG602.

LECO VIANA/THENEWS2/ZUMA PRESS WIRE/FOTOARENA

Registro de *show* do grupo Metá Metá. Memorial da América Latina, município de São Paulo, estado de São Paulo, 2023.

Você já ouviu falar do Metá Metá? Trata-se de um trio formado pela cantora e atriz fluminense Juçara Marçal, pelo violonista paulista Kiko Dinucci e pelo saxofonista e produtor musical mineiro Thiago França. Esse grupo trouxe para a canção popular brasileira uma nova pesquisa de sonoridades, influências do *jazz* moderno e do *rock*, além de ritmos de matriz africana.

Você vai participar de um exercício de escuta ativa com seus colegas. Sentem-se em círculo e ouçam um trecho de "Obá Iná", uma canção do grupo Metá Metá. Antes de começar a escutar a canção, fechem os olhos e respirem profundamente algumas vezes. Então, tentem se concentrar ao máximo em todos os detalhes da parte instrumental da música, sem se preocupar, nesse primeiro momento, com a letra. Escutem o trecho algumas vezes e, então, respondam às perguntas.

FAIXA DE ÁUDIO Obá Iná

1. Qual é o primeiro instrumento que aparece no começo da canção? Tente imitar o som do instrumento, não se preocupe se você desafinar um pouco ou cantar fora do ritmo.

1. O primeiro instrumento é um violão. Incentive os estudantes a cantar a linha do violão, mesmo que eles cantem fora do tom ou do ritmo.

2. Qual é o segundo instrumento que aparece na canção? Tente imitar o som do instrumento.

3. Quantos e quais instrumentos você ouviu até a entrada da voz?

3. Três instrumentos: violão, saxofone e bateria (esta de forma mais sutil).

4. Quais são as principais diferenças entre os instrumentos que apareceram antes da entrada da voz na canção?

5. Para finalizar, conversem sobre a atividade: Você conseguiu reconhecer todos os instrumentos ou teve mais dificuldade com algum? Foi difícil reproduzir o som deles? Foi possível identificar as diferenças entre os instrumentos com o conhecimento musical que você tem atualmente?

4. Deixe que os estudantes reflitam livremente sobre as diferenças entre os instrumentos de acordo com o repertório musical que eles têm, pois essa é uma maneira de diagnosticar as aprendizagens da turma. Depois, se for preciso, explique as principais diferenças: o violão é um instrumento de cordas, portanto o som é gerado pela vibração de uma corda. O saxofone é um instrumento de sopro; portanto, ao assoprar o instrumento, o som é gerado pela vibração da coluna de ar no interior do instrumento (no caso do saxofone, também ocorre a vibração de uma palheta presente na boquilha do instrumento). A bateria é um instrumento de percussão, o que significa que um material foi percutido ou golpeado para gerar o som. No caso da bateria, uma pele é golpeada com uma baqueta. Explique que outros instrumentos de percussão podem ser golpeados com a mão, como é o caso do pandeiro.

5. Resposta pessoal. Fomente uma conversa para que os estudantes exponham suas percepções e aprendizagens sobre a atividade. Ela foi também desenvolvida com o objetivo de ser uma oportunidade de avaliação diagnóstica do que eles já sabem de música. Leia mais orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

Leitura 1

Leitura 1. Nesta seção, o objetivo é estimular a reflexão dos estudantes sobre a profissão de músico. Sabemos que há muitos preconceitos contra profissões ligadas à arte e da aceitação de tais atividades como profissionais, isto é, consideram-nas um *hobby*. Nesta seção, serão mobilizadas as habilidades EM13LGG101, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG303 e EM13LGG604.

Uma das formas de alguém se profissionalizar como músico é cursar uma universidade. Leia a seguir a transcrição do trecho de uma entrevista concedida pela professora Yara Caznók, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), que trata da formação e da atuação do músico profissional.

ACERVO PESSOAL

Professora Yara Caznók. Salão Nobre do Teatro Municipal de São Paulo, estado de São Paulo, 2023.

Temos então essas duas grandes linhas, são dois cursos distintos: a licenciatura em Música, que trabalha com competências, com habilidades tanto para formar o aluno musicista quanto pedagogo musical. Então é uma dupla formação porque ele só saber da parte pedagógica, de abordagem, de didática, de postura pedagógica é importante tanto quanto a competência, a vivência musical. Então ele tem que tocar ou ele tem que cantar, ele tem que reger, ele tem que ter um repertório grande para poder escolher e dizer: isto é mais apropriado para este tipo de turma com quem eu vou trabalhar. Então a licenciatura dá esse diploma para o professor que quer trabalhar na rede de ensino – seja pública, seja privada – e abre possibilidades também para continuar na carreira acadêmica, mestrado, doutorado, enfim.

No curso de bacharelado nós trabalhamos com: formação de intérpretes (no caso, muitos instrumentos: clarinete, oboé, piano, violão, órgão, temos vários instrumentos); também regentes são intérpretes; e, ao lado dos intérpretes, temos os compositores, os criadores. Então são esses profissionais bacharéis capacitados a trabalhar, se seu instrumento é um instrumento de orquestra (violino, viola, violoncelo, contrabaixo), ele vai provavelmente ou fazer parte de um grande grupo orquestral, ou de pequenos grupos, ou ele vai ter uma atividade de músico de câmara que são pequenos grupos; pianistas também, cantores também dentro dessa grande área de interpretação. E, no caso, os regentes, além de intérpretes, às vezes são muito chamados para trabalhar como arranjadores, como criadores, assim como os compositores, em produtoras ou em eventos. Nós temos uma grande gama de possibilidades profissionais.

GUIA de profissões | Música. Vídeo de TV Unesp. [*S. l.*: *s. n.*], 2013. 1 vídeo (15 min 36 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sTCMXJfWch8. Acesso em: 3 jul. 2024.

Papo aberto sobre a entrevista

1. **Como você imagina que seja o dia a dia de um músico profissional?**

2. **Não são poucas as pessoas que pensam a música apenas como *hobby*, e não como um trabalho remunerado e com direitos e deveres. O que você acha disso?**

1. Resposta pessoal. Sabemos dos preconceitos que envolvem a profissão de músico e a área de artes em geral. A imagem da pessoa descompromissada e desregrada costuma ser muito forte no imaginário da sociedade. Aproveite o momento para desfazer esses estereótipos, caso surjam na fala dos estudantes. Promova também uma reflexão sobre as razões pelas quais algumas áreas de atuação musical são tratadas com mais respeito do que outras. Um regente de orquestra pode ser visto com mais respeito do que músicos que atuam em outros gêneros musicais, por exemplo. Destaque a importância dos estudos e da dedicação na formação de diferentes profissionais e aproveite para destituir preconceitos relacionados às várias formas de atuação profissional na música.

2. Resposta pessoal. Verifique se os estudantes diferenciam a música como *hobby* da música como campo profissional. Reforce a exigência de disciplina, dedicação e horas de estudo não apenas para uma formação profissional, mas também no estudo autônomo de um instrumento.

Fala aí! Após as manifestações dos estudantes, conduza a discussão mostrando que a música é uma profissão que, assim como muitas outras, envolve as habilidades características de cada pessoa, mas também depende de muito estudo e aperfeiçoamento técnico. Fazer um curso universitário é uma das formas de estudar e se aperfeiçoar tecnicamente.

Fala aí!

Na sua opinião, para ser músico, é preciso ter algum "dom"?

Estratégia: Sempre que for falar depois de um colega que mencionou algum assunto sobre o qual você tratará em sua fala, resgate o que ele disse de forma direta e respeitosa.

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

3. O curso de licenciatura é voltado para a formação de educadores musicais. Nesse curso, além do conhecimento sobre o ensino musical, os estudantes vão aprender noções básicas de regência, de canto e de como tocar um instrumento. Já o curso de bacharelado é voltado para a formação de intérpretes, que são aqueles que interpretam a obra dos compositores (inclui os cantores, instrumentistas e regentes); e de compositores, que são os criadores, ou seja, aqueles que criam ou compõem as obras musicais para os intérpretes executarem.

Por dentro da entrevista

3. **No trecho da entrevista que você leu, a professora Yara Caznók divide a formação acadêmica do músico em duas áreas (ou linhas): licenciatura e bacharelado. Qual é a diferença entre essas duas opções de formação superior?**

4. **Quais são as possibilidades de atuação profissional de quem opta pela licenciatura?**

5. **Como você ficou sabendo pela entrevista, o bacharelado se divide em três áreas de formação. Em que consistem essas linhas de estudo?**

6. **Com base no que foi apresentado na entrevista sobre as áreas de formação no curso de bacharelado em Música e em suas aprendizagens, quais são as possibilidades de atuação profissional de cada área de estudo?**

4. O músico formado em licenciatura pode dar aulas na Educação Básica ou em cursos livres, técnicos e em conservatórios, além de aulas particulares de música. Se o músico quiser seguir carreira acadêmica e aprofundar seus estudos, pode também lecionar em cursos de graduação e pós-graduação.

5. No bacharelado, o estudante terá três opções de áreas para se aprofundar: (**1**) estudar um instrumento específico ou canto, (**2**) estudar regência e (**3**) estudar composição. Apesar dessa estrutura geral, há diferenças entre o que é oferecido pelas universidades brasileiras. Caso os estudantes demonstrem interesse no assunto, sugira uma pesquisa no *site* de universidades que ofereçam cursos de formação em música para que conheçam os projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos cursos, comparando-os para que verifiquem as diferenças.

6. A professora comenta que é possível atuar como instrumentista em uma orquestra, como arranjador, como compositor, entre diversas outras possibilidades. Incentive os estudantes a pensar também em outras atuações dos músicos. Alguns exemplos: instrumentistas e cantores podem se apresentar em *shows*, concertos, peças de teatro e eventos. Compositores podem gravar álbuns autorais, assim como compor *jingles* e trilhas sonoras para o mercado publicitário e audiovisual. Já os regentes podem se dedicar à regência orquestral e coral, além de atuar como arranjadores.

Leitura 2

ODS 5

A proposta desta seção estabelece relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sugira aos estudantes que consultem as páginas iniciais deste livro para relembrar os ODS.

Você gosta de música orquestral? Mesmo quem não aprecia ou não conhece esse gênero musical costuma se impressionar com a quantidade de instrumentos de uma orquestra, a postura e a técnica dos músicos e ainda com a habilidade do regente de conduzir tantos profissionais ao mesmo tempo.

HIROYUKI ITO/GETTY IMAGES

A regente mexicana Alondra de la Parra com a Orquestra Filarmônica das Américas. Alice Tully Hall, Nova York, Estados Unidos, 2010.

Leitura 2. Esta seção objetiva apresentar aos estudantes a estrutura básica de uma orquestra, explicitando os instrumentos que costumam fazer parte de uma formação orquestral, o papel do regente diante do grupo, assim como a relação entre músicos e regente ao atuarem em conjunto. Além disso, suscita-se a discussão sobre igualdade de gênero, apresentando uma mulher na função de regente de orquestra. A seção dialoga com as habilidades EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604. Leia mais orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Os **regentes** são profissionais que organizam e conduzem a execução de uma composição com uma orquestra ou um coro. Darius Milhaud (1892-1974), por exemplo, foi um compositor, professor e regente francês considerado um dos principais músicos modernistas do século XX. Em razão de sua proximidade com o poeta e dramaturgo Paul Claudel (1868-1955), que foi embaixador da França no Brasil, atuou como secretário dele no Rio de Janeiro de 1917 a 1919. Nesse período, foi profundamente influenciado pela música brasileira, especialmente pelo compositor Ernesto Nazareth.

A obra *Le bœuf sur le toit* (O boi no telhado), de Milhaud, que estreou em 1920, foi estruturada com base na citação de cerca de trinta peças populares brasileiras. Ouça um trecho dessa composição, executada pela Orquestra de Paris, em 2015, com regência da mexicana Alondra de la Parra.

Se possível, procure em *sites* de compartilhamento de vídeo a apresentação *Le bœuf sur le toit* (O boi no telhado) da Orquestra de Paris, com regência de Alondra de la Parra, para assistir na íntegra com os estudantes.

Biblioteca do professor. O livro do pesquisador Manoel Aranha traz diversas informações sobre a obra *Le bœuf sur le toit* (O boi no telhado).

LAGO, Manoel Aranha Corrêa do. **O boi no telhado: Darius Milhaud e a música brasileira no modernismo francês**. São Paulo: IMS, 2012.

FAIXA DE ÁUDIO ***Le bœuf sur le toit*** **(O boi no telhado)**

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

Biblioteca cultural

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

COLEÇÃO EDINHA DINIS/ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES

Chiquinha Gonzaga. Fotografia de 1886.

A pianista, compositora e regente carioca Francisca Edwiges Neves Gonzaga (1847-1935), também conhecida como **Chiquinha Gonzaga**, foi uma musicista negra, a primeira mulher a reger uma orquestra e a primeira pianista de choro no Brasil. Começou a estudar piano ainda na infância e compôs sua primeira obra aos 11 anos. Em 1863, casou-se com um oficial da Marinha, mas logo depois se separou, pois o marido não aceitava sua paixão pela música. Chiquinha passou então a atuar ativamente no cenário da música carioca, integrando o grupo de choro do flautista e compositor Joaquim Callado (1848-1880). Ela também atuou ativamente nos movimentos abolicionista e republicano, destinando parte dos lucros da venda de suas partituras para a compra da alforria de escravizados.

Para saber mais da vida e da obra de Chiquinha Gonzaga, consulte o livro *Chiquinha Gonzaga: uma história de vida* (1984), da pesquisadora Edinha Diniz, considerado uma referência nos estudos sobre a compositora. Há também na internet vários *sites* dedicados à obra dessa importante artista. É necessário consultar mais de uma página da internet para comparar as informações encontradas sobre a artista. Para encontrar informações confiáveis, dê preferência aos *sites* ligados a universidades, como revistas de divulgação científica.

Papo aberto sobre a música

1. **Você já assistiu a uma apresentação ao vivo de uma orquestra em uma sala de concerto ou em outro espaço cultural da região onde vive? Em caso afirmativo, relate aos colegas como foi sua experiência. Em caso negativo, tem vontade de assistir a uma? Procure a programação de espaços culturais da região onde mora e, se possível, assista a uma apresentação de orquestra.**

2. **Algumas pessoas consideram a música orquestral uma arte "antiquada" ou "ultrapassada". Você também pensa assim? Por quê?**

1. Resposta pessoal. Se os estudantes demonstrarem interesse e se houver a possibilidade, agende uma visita a uma sala de concerto ou outro espaço cultural da região onde vivem para a apreciação de uma apresentação de orquestra com a turma.

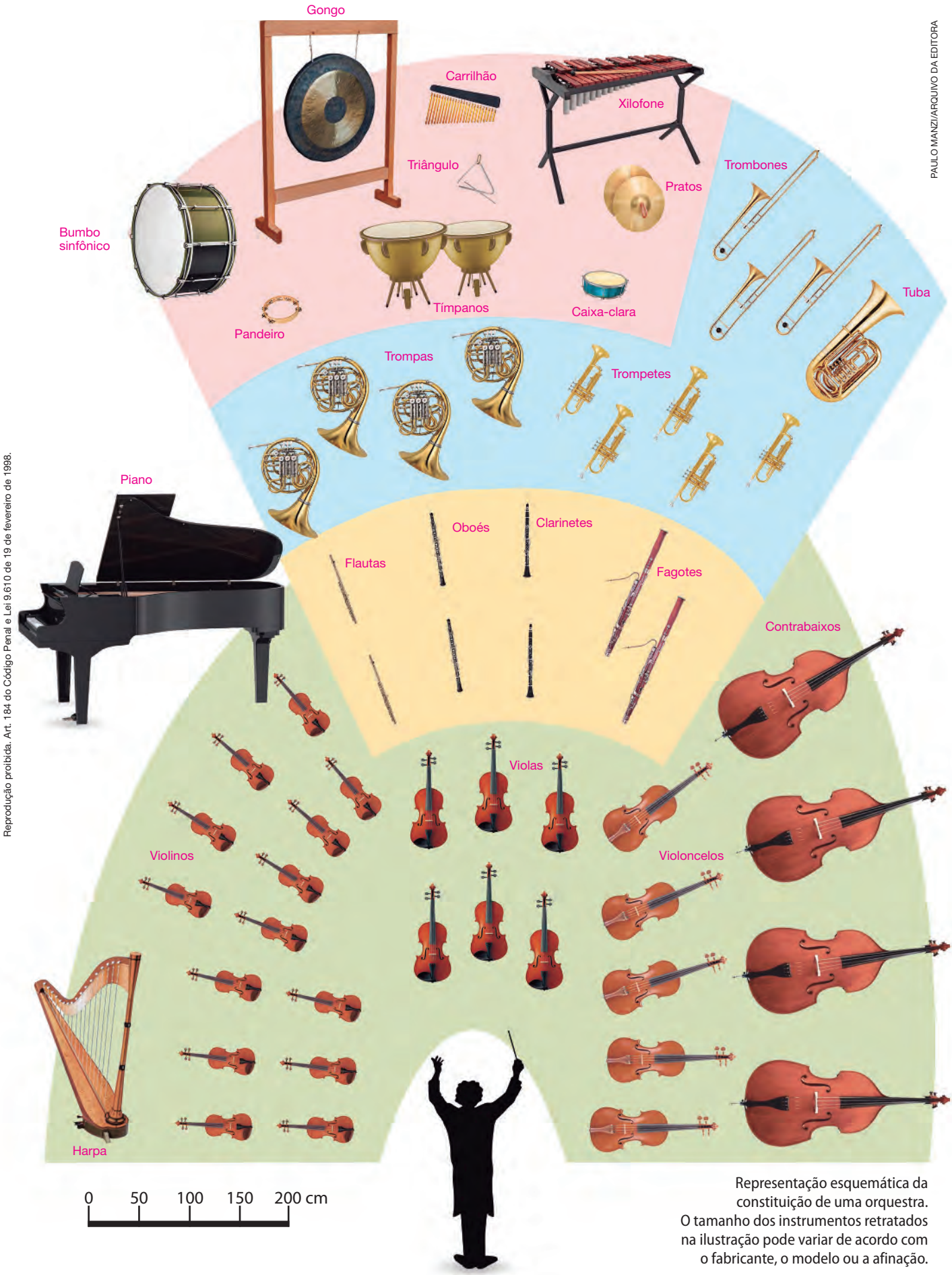
2. Resposta pessoal. Ressalte que não há idade para apreciar determinado estilo musical. É importante também mostrar aos estudantes que muitos jovens se interessam por música orquestral no Brasil. Há diversas orquestras jovens em todo o país, que são grupos formados por jovens músicos, geralmente liderados por um regente experiente. Sugira aos estudantes que procurem na internet vídeos de apresentações de jovens orquestras brasileiras.

Por dentro da música

3. **Para conhecer mais sobre a música orquestral, basta estar disposto a apreciar os sons dos instrumentos e se deixar levar pela música que o compositor criou. Além disso, pode ser interessante ter algum conhecimento sobre os elementos que compõem essa arte.**

   a. Para iniciar a discussão, você vai fazer um trabalho de localização e nomeação dos instrumentos que podem compor uma orquestra. Lembre-se de que as orquestras podem ter formações distintas e variar de acordo com as intenções do compositor e com a época em que foram concebidas. Analise com atenção a ilustração a seguir e, utilizando suas aprendizagens ou fazendo uma pesquisa, escreva em um material de anotações o nome dos instrumentos que você reconhece.

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



PAULO MANZI/ARQUIVO DA EDITORA

Representação esquemática da constituição de uma orquestra. O tamanho dos instrumentos retratados na ilustração pode variar de acordo com o fabricante, o modelo ou a afinação.

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

3. b. A orquestra está dividida em quatro naipes: **Cordas**: os instrumentos são dispostos dos menores para os maiores, ou seja, dos mais agudos para os mais graves; são eles os violinos (divididos em primeiros e segundos), as violas, os violoncelos e os contrabaixos, todos esses tocados com arco; **madeiras**: são constituídas pela flauta e pelos instrumentos de palheta (oboé, clarinete e fagote) e têm sonoridade mais suave; **metais**: trompa, trompete, trombone e tuba; são feitos de metal e têm sonoridade forte; **percussão**: em uma orquestra, há uma enorme quantidade de instrumentos percutidos; os mais comuns são o tímpano, o bumbo sinfônico, os pratos e a caixa-clara. Explique que o piano e a harpa não são instrumentos fixos em uma orquestra e não compõem um naipe orquestral. Em geral, quando aparecem, é comum que o piano seja um instrumento solista, enquanto a harpa pode ser utilizada próxima do naipe de cordas. Leia mais sobre instrumentos de uma orquestra na parte específica do **Suplemento para o professor**.

b. A ilustração com os instrumentos de uma orquestra ajuda a perceber de que forma ela se organiza. Identifique os quatro grupos de instrumentos separados por cores, chamados de naipes, e explique a organização deles. Se for necessário – e possível – consulte *sites*, sobretudo aqueles ligados a orquestras, espaços culturais e universidades para auxiliá-lo.

c. Analise a imagem a seguir, da organização de uma orquestra regida por Alondra de la Parra, e localize o naipe de cordas.

HIROYUKI ITO/GETTY IMAGES

A Orquestra Filarmônica das Américas regida por Alondra de la Parra. Alice Tully Hall, Nova York, Estados Unidos, 2010.

Orquestração: modo como os diferentes grupos e instrumentos de uma orquestra são combinados por um compositor ou arranjador para expressar suas ideias musicais.

FAIXA DE ÁUDIO Oboé

FAIXA DE ÁUDIO Clarinete

FAIXA DE ÁUDIO Trompete

FAIXA DE ÁUDIO Violino

FAIXA DE ÁUDIO Flauta

FAIXA DE ÁUDIO Contrabaixo

4. A orquestração de *Le bœuf sur le toit* (O boi no telhado) é muito rica. Alguns dos instrumentos musicais que podem compor uma orquestra, os quais você acabou de conhecer, destacam-se na composição. **4. a.** Escute com os estudantes o som dos instrumentos isolados. Eles também podem pesquisar o som de outros que fazem parte de uma orquestra. Uma sugestão é consultar o *site* oficial da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo.

a. Ouça as faixas de áudio indicadas nesta página. Atente para o som que alguns dos instrumentos musicais que compõem uma orquestra emitem isoladamente.

b. Em seguida, ouça novamente o trecho de *Le bœuf sur le toit* (O boi no telhado) regido por Alondra de la Parra. Discuta com os colegas e o professor se algo mudou em relação à sua experiência inicial.

4. b. Resposta pessoal. Verifique se os estudantes distinguem sons de diferentes instrumentos com mais facilidade.

5. Você sabe o que é altura em música? Qual é a diferença entre um som grave e um som agudo? Exemplifique. **5.** Leia a resposta esperada na parte específica do **Suplemento para o professor**.

6. Aguce seus ouvidos e concentre-se apenas no som das cordas de *Le bœuf sur le toit* (O boi no telhado), relembrando o som isolado dos instrumentos de corda que pesquisou.

a. Quais são os instrumentos de corda mais graves e quais são os mais agudos? **6. a.** Leia a resposta esperada na parte específica do **Suplemento para o professor**.

b. Você acha que as cordas estão tocando as mesmas notas ou tocam notas diferentes no trecho que ouviu? **6. b.** Leia a resposta esperada na parte específica do **Suplemento para o professor**.

LEMBRA?

A **intensidade sonora** diz respeito ao volume do som: alto ou baixo. Já a **frequência** está relacionada ao número de vibrações por segundo, determinando se um som é grave (baixo) ou agudo (alto).

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

3. c. Nesse momento, basta que os estudantes apontem os instrumentos de cordas que reconhecem, localizados à frente da orquestra, próximo à regente. Explique que, na orquestra, esses instrumentos estão organizados em primeiros e segundos violinos (os menores, apoiados ao ombro), violas (que podem parecer um violino, mas são um pouco maior), violoncelos (os que são tocados com o instrumento entre as pernas) e contrabaixos (os maiores, que os músicos tocam sentados em bancos altos, ficando quase de pé).

OBJETO DIGITAL Infográfico clicável: Naipes de uma orquestra

7. **Assim como a altura, a intensidade é outra qualidade do som.**
   a. Escreva em um material de anotações uma definição de intensidade.
   b. Os instrumentos de corda têm uma intensidade menor do que os instrumentos de sopro e percussão. Ciente dessa informação, por que você acha que eles existem em maior quantidade na orquestra?

8. **Analise agora a imagem a seguir e direcione sua atenção aos instrumentos de sopro de uma orquestra.**

HYBRID IMAGES / CULTURA/NEWSCOM/FOTOARENA

Naipe de sopros em uma orquestra. Cidade do Cabo, África do Sul, 2007.

   a. Que instrumentos de sopro do naipe de madeiras aparecem na imagem?
   b. Recorde a pesquisa que fez das sonoridades isoladas de cada instrumento musical de orquestra. De que sonoridade dos instrumentos de sopro você mais gostou? Por quê?

9. **Analise a imagem a seguir. Que instrumentos de percussão você reconhece nela?**

ZO GUIMARÃES/ORQUESTRA SINFÔNICA BRASILEIRA

Registro de apresentação da Orquestra Sinfônica Brasileira. Teatro Municipal de São Paulo, estado de São Paulo, 2023.

10. **Ouça mais uma vez o trecho de *Le bœuf sur le toit* (O boi no telhado), de Milhaud, e preste atenção às melodias dessa composição.**
   a. Existe um tema ou uma melodia principal, como um refrão?
   b. Que instrumento toca o tema principal?
   c. Esse tema principal lembra algum gênero de música popular brasileira?

7. a. Avalie o entendimento dos estudantes do conceito de intensidade para a consolidação da aprendizagem. Espera-se que recordem que intensidade é a propriedade do som que determina quão forte ou fraco é um som, que pode variar entre mais intenso e menos intenso. Essa qualidade é comumente chamada de "altura" quando uma pessoa se refere ao volume de um aparelho sonoro. Assegure que os estudantes compreendam a diferença entre os conceitos.

7. b. Como os instrumentos de corda têm uma intensidade menor, ou mais fraca, que instrumentos de sopro e percussão, é necessário maior quantidade deles na orquestra para equilibrar o som.

8. a. Os instrumentos de sopro do naipe de madeiras nessa fotografia são o clarinete e o fagote. Caso os estudantes demonstrem dúvida, oriente-os a retomar a ilustração dos instrumentos que constituem uma orquestra.

8. b. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilhar os gostos pessoais com os colegas, destacando a importância do respeito às diferentes opiniões.

9. Os instrumentos de percussão que aparecem na imagem são tímpano, bumbo sinfônico, pandeiro, prato (suspenso) e gongo.

10. a. Sim, há um tema principal curto que reaparece várias vezes e tem a função estrutural de refrão. Se julgar necessário, relembre os estudantes do conceito de melodia, estudado em capítulos anteriores deste volume.

10. b. O tema principal é executado pelo trompete.

10. c. O tema principal é uma melodia típica de choro, gênero musical urbano nascido no Rio de Janeiro no final do século XIX.

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

Biblioteca cultural

Biblioteca cultural. O objetivo é compartilhar com os estudantes uma das possibilidades de atuação para quem tem formação em música. Mobiliza-se aqui a habilidade EM13LGG602.

Florence Price (1887-1953) foi uma compositora, pianista, organista e professora estadunidense, nascida em Little Rock, no estado do Arkansas, nos Estados Unidos. Foi a primeira mulher afro-estadunidense a ter uma composição sinfônica tocada por uma grande orquestra. Em 2009, uma coleção de manuscritos foi encontrada em sua antiga casa de veraneio, o que resultou em um redescobrimento de sua obra. Entre esses manuscritos havia dezenas de partituras, incluindo dois concertos para violino e quatro sinfonias. Price compôs mais de trezentas obras e enfrentou muitas dificuldades para se consolidar como compositora pelo fato de ser mulher e negra.

É possível acessar as plataformas digitais e procurar um vídeo da apresentação da orquestra Chineke!, um grupo caracterizado pela diversidade, composto predominantemente de músicos afrodescendentes, interpretando a *Sinfonia Nº 1* de Florence Price, sob a regência de Roderick Cox.

GEORGE NELIDOFF/BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE DE ARKANSAS, FAYETTEVILLE

Florence Price. Chicago, Estados Unidos, cerca de 1935.

Leitura 3

Leitura 3. Esta seção objetiva apresentar aos estudantes outras possibilidades de atuação profissional na área da música que não estejam ligadas ao ensino musical ou à carreira de músico de orquestra. O grupo Metá Metá foi escolhido porque apresenta uma fusão de vários estilos musicais. A escolha da canção "Obá Iná" se justifica pelo diálogo que estabelece com o que propõem as habilidades EM13LGG103, EM13LGG203, EM13LGG302, EM13LGG401, EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG604.

FAIXA DE ÁUDIO **Obá Iná**

O Metá Metá é um exemplo de grupo musical que faz música de forma independente, isto é, que produz seus álbuns sem o apoio de grandes gravadoras. A canção "Obá Iná", que você conheceu em **Aguçando os sentidos**, tem letra de autoria do compositor Douglas Germano e faz parte do álbum de estreia do trio, chamado *Metá Metá*, lançado em 2011. Ouça novamente o fragmento de "Obá Iná" e preste atenção na voz da cantora Juçara Marçal, em cada um dos instrumentos e no arranjo feito para a canção, aproveitando seu estudo dos instrumentos. Se possível, procure a canção em uma plataforma de compartilhamento de músicas e escute-a na íntegra.

Por dentro da canção

1. **Em Aguçando os sentidos você buscou reconhecer os instrumentos que são utilizados no início da canção. Algo mudou em suas respostas após os estudos do capítulo?**

Nessa canção, Kiko Dinucci toca violão de forma diferente, e não como esse instrumento geralmente é tocado na tradição da canção popular brasileira. Em vez de utilizar acordes, ele executa um padrão melódico que se repete, denominado ***riff***, que é muito utilizado no *rock* e em geral é tocado pelas guitarras, tendo função de acompanhamento para a voz.

2. **Em "Obá Iná", a melodia principal é a que apresenta a letra e é executada pela voz de Juçara Marçal.**
   a. Como é a voz de Juçara Marçal: grave, aguda ou se situa em um registro médio?
   b. Juçara Marçal canta de forma mais suave, enérgica ou alterna as duas?
   c. Geralmente, o saxofone é um instrumento solista, isto é, um instrumento cuja função é tocar as melodias principais ou solos em algumas obras musicais. Isso ocorre no trecho que você ouviu de "Obá Iná"?

1. Os instrumentos são o violão, o saxofone e a bateria. Caso os estudantes tenham demonstrado dúvidas no início do capítulo, avalie se reconhecem os sons dos instrumentos agora com maior facilidade. Se for preciso, pesquise e apresente a eles o som isolado do violão, do saxofone e da bateria.

2. Em uma canção e em algumas obras instrumentais, geralmente notamos uma hierarquia entre as melodias. Isso significa que uma melodia pode se apresentar em destaque, o que em música é chamado de **melodia principal** ou **tema principal**. Outras melodias podem ser executadas simultaneamente, porém com função de acompanhamento. É o caso do choro: é comum um violão de sete cordas executar uma melodia grave chamada de **baixaria**. Essa melodia, como o nome já demonstra, tem função de baixo e serve de acompanhamento para a melodia principal, em geral tocada por uma flauta ou bandolim, por exemplo.

2. a. A voz de Juçara nem é muito aguda nem muito grave, caracterizando um registro médio. Comente que, quando dialoga musicalmente com os outros instrumentos, a voz pode ser considerada uma linha melódica independente, com timbre próprio.

2. b. A cantora alterna formas mais suaves com formas mais enérgicas. Também varia bastante a intensidade da voz, de acordo com as palavras que estão sendo cantadas, variando também o timbre. Nota-se uma "firmeza" na voz dela, uma impostação assertiva e clara, como a letra exige.

2. c. Nessa canção, o saxofone toca melodias secundárias que servem de apoio para a melodia principal executada pela voz. Caso escutem a canção na íntegra, comente que, depois da terceira vez que o refrão é cantado ("*Kawó Kabiecilè, Xangô, Obá Iná*"), o saxofone faz um solo com linguagem moderna, mostrando a influência do *jazz* no grupo.

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

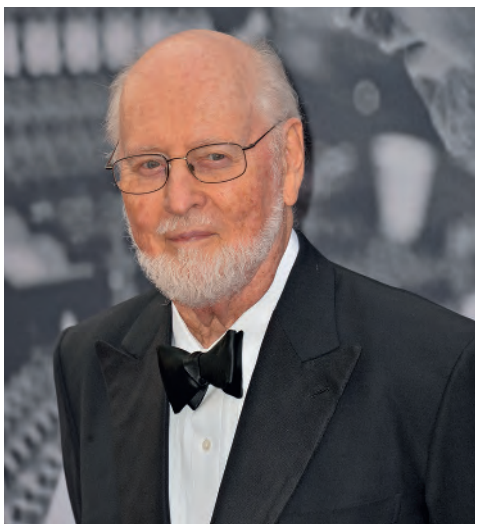
Leitura 4

Leitura 4. O objetivo desta leitura é apresentar aos estudantes outro campo de atuação profissional na área da música: a composição de trilhas sonoras (que podem ser de filmes, séries, videogames e telenovelas). Composições originais também são encomendadas para espetáculos de dança, teatro e para o mercado publicitário. Esses estudos contribuem para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602.

Um profissional da música também pode atuar com a produção de trilhas sonoras para o cinema. Um exemplo é o trabalho do compositor e regente estadunidense John Williams, que tem entre suas criações mais conhecidas as trilhas sonoras de *Star Wars* (Guerra nas estrelas), *Tubarão*, *Parque dos dinossauros* e dos três primeiros filmes da saga *Harry Potter*.

FAIXA DE ÁUDIO Star Wars

Mesmo que você não tenha assistido a nenhum episódio da saga *Star Wars*, dirigido por George Lucas, é provável que conheça essa música. Ouça um trecho do tema principal do filme e, se possível, procure essa composição na íntegra em plataformas de música.



FEATUREFLASH PHOTO AGENCY/SHUTTERSTOCK

John Williams. Fotografia de 2016.

Papo aberto sobre a música

1. a. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a justificarem a resposta. Uma estratégia produtiva é solicitar adjetivos que qualifiquem o tema, como *grandioso* e *majestoso*.

1. **Todos os episódios da saga *Star Wars* trabalham de alguma forma com a trajetória de um herói ou de uma heroína.**
   a. Você considera que o tema composto por John Williams remete à ideia de heroísmo? Por quê?
   b. Faça um exercício: reveja um filme de que tenha gostado muito e tire o volume do som em uma cena em que haja uma trilha sonora de fundo. A ausência dela interfere na sua percepção da obra? A cena permanece igualmente interessante? Justifique sua resposta.

1. b. Resposta pessoal. Tente estimular os estudantes a associarem a trilha a uma emoção, a um estado de espírito ou a uma condição psicológica. No caso da música instrumental, por não haver letra que explicite o conteúdo, nem sempre há um consenso nessas associações. A trilha sonora de um filme possui diversos objetivos: criar uma atmosfera que esteja conectada à narrativa, transmitir emoções vivenciadas pelos personagens, reforçar temas recorrentes da obra, auxiliar na transição entre cenas, adiciona subtexto, tornando as cenas mais impactantes. A escolha da trilha sonora envolve colaboração entre diretor, compositor e editor de som, garantindo que música e imagens trabalhem harmoniosamente.

Na trilha sonora da saga *Star Wars*, John Williams utiliza uma técnica de composição comumente associada ao compositor de óperas alemão Richard Wagner, do século XIX. A técnica, que em alemão se chama *leitmotiv* (motivo condutor), consiste em criar pequenas melodias (motivos musicais) para cada personagem, objeto, lugar ou até sentimento presente na trama. Assim, mesmo quando não estamos vendo na tela um personagem ou um objeto, mas ouvimos "sua música" (o motivo musical), nos lembramos dele.

REPRODUÇÃO/LUCASFILM LTD./BAD ROBOT PRODUCTIONS

Cartaz do filme *Star Wars: Episódio VII – O despertar da força*, dirigido por J. J. Abrams. Estados Unidos, 2015.

2. **Você acredita que a trilha de *Star Wars* poderia ser ouvida como uma peça de música orquestral, independentemente do filme para a qual foi feita, sem estar acompanhada das imagens do filme? Por quê?**

2. Resposta pessoal. Não há resposta certa, o objetivo é estimular a reflexão sobre a composição musical.

3. **Você se lembra de alguma trilha sonora de filme de que tenha gostado muito? Qual era o filme? Explique aos colegas por que essa música é interessante, na sua opinião.**

3. Resposta pessoal. Se for possível, organize grupos para que os estudantes, usando celulares ou computadores com acesso à internet, pesquisem as trilhas de que gostam e busquem mais informações sobre os compositores e intérpretes. Além de John Willians, alguns exemplos que podem ser apresentados aos estudantes são: Hans Zimmer, Ennio Morricone, Nino Rota, Philip Glass, Ludovico Einaudi, entre outros.

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

Bate-papo de respeito. Comente com os estudantes que a fala de Juçara Marçal apresenta um comentário pessoal sobre a sua maneira de tecer relações entre saberes relacionados à música e ao teatro. É possível que outros artistas tenham pensamentos distintos sobre os modos de interpretação de uma canção, não acreditando que incorporam personagens enquanto atuam como intérpretes. Alguns podem destacar a dança, a interação com o público e, inclusive, pensar que compartilham seus próprios modos de ser enquanto cantam. Incentive os estudantes a refletir sobre o assunto com base em suas aprendizagens e a fazer comentários procurando valer-se de saberes sobre as linguagens artísticas.

Bate-papo de respeito

Leia a passagem de uma entrevista concedida por Juçara Marçal, publicada no *site Volume morto*, do jornalista e crítico musical GG Albuquerque. Nessa conversa, a artista compara sua atuação como cantora com a sua experiência como atriz de teatro na peça *Gota d'água {PRETA}*, encenada em 2019, uma releitura, com elenco formado por atores negros, da peça teatral de Chico Buarque e Paulo Pontes.

> Quando a gente canta uma canção, inevitavelmente incorpora um personagem. Mas é muito mais delimitado no espaço da canção. Eu não deixo de ser Juçara em nenhum momento. [...] No palco eu canto uma música, incorporo um personagem tal. Acabou a música, sou eu ali de novo. E na peça, não. Você tem que garantir que o personagem esteja presente e atuando (não é à toa essa palavra) o tempo todo. É meio um estado de transe mesmo.

MARCUS LEONI/FOLHAPRESS

Juçara Marçal. Fotografia de 2017.

ARTESÃ da canção: entrevista com Juçara Marçal. **Volume Morto**, [*S. l.*], 15 out. 2019. Disponível em: https://volumemorto.com.br/artesa-da-cancao-uma-entrevista-com-jucara-marcal/. Acesso em: 4 jul. 2024.

Pense nas apresentações musicais de seus artistas favoritos. Você tem a impressão de que eles estão incorporando um personagem, como afirma Juçara Marçal? Acham que atuar é algo que importa na apresentação das canções?

E SE A GENTE... Integrasse as linguagens?

E se a gente. Esta seção mobiliza as habilidades EM13LGG301, EM13LGG602 e EM13LGG603, na medida em que convida o estudante a se expressar utilizando uma criação artística que integre a música a outras linguagens artísticas. Além disso, a habilidade EM13LGG604 é mobilizada ao promover a análise crítica dos contextos históricos, culturais e sociais das fusões artísticas propostas. Se houver algum circo se apresentando na região em que vocês vivem, considere agendar uma visita guiada ao local com os estudantes. Essa pode ser uma oportunidade para eles conversarem com profissionais do circo sobre como a música se relaciona às práticas circenses.

Preparando o terreno. Auxilie os estudantes em cada etapa, nesse momento, destacando a importância de eles escolherem uma obra com a qual se identificam. Relacionar as propostas aos interesses dos estudantes é fundamental para incentivar o engajamento e o protagonismo deles nos processos de criação.

2. Se for possível e você achar oportuno, solicite aos estudantes que façam uma pesquisa na internet sobre a obra. Eles poderão assistir a vídeos, apreciar fotografias, conferir entrevistas e *podcasts*. Isso enriquecerá o repertório deles sobre a obra escolhida.

3. Reforce que é preciso que o grupo garanta espaço e disponibilidade de escuta para que todos os integrantes exponham suas ideias e pontos de vista. Assim, os cinco elementos serão escolhidos com a participação de todos os integrantes do grupo.

Muitas linguagens artísticas incorporam a música como parte de sua expressão. A música está presente no cinema, no teatro, no circo, na ópera, no balé, em instalações e em várias outras manifestações artísticas que a utilizam para potencializar suas narrativas. Além de ampliar as possibilidades expressivas, essa interação é um campo de trabalho para os profissionais da música, como você viu na **Leitura 1**. Nesta atividade, vamos compor uma música que dialogue com alguma outra forma de arte.

Preparando o terreno

1. **Em trios ou quartetos, escolham a linguagem artística com a que gostariam de estabelecer um diálogo. Em seguida, escolham uma obra inspiradora dessa linguagem. Pode ser uma pintura, um filme, uma peça de teatro, entre outras possibilidades.**

2. **Conversem sobre as emoções e ideias que a obra desperta em vocês e por que motivo. Procurem analisá-la sob diversos pontos de vista, considerando o contexto de produção, a materialidade da obra, as técnicas utilizadas pelo artista etc.**

Momento de selecionar, criar e apresentar

3. **Escrevam os cinco elementos que mais despertaram o interesse do grupo pela obra, estejam eles relacionados ao uso da linguagem artística ou à maneira como a obra dialoga com o mundo e as pessoas.**

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

4. **Reflitam sobre como esses elementos podem servir de inspiração para uma composição sonora.** 4. Incentive os estudantes a refletir sobre as características que fazem com que cada um dos elementos possam ser explorados para enriquecer a experiência artística.

5. **Comecem experimentando diferentes sons. Essa composição pode ser feita utilizando instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, percussão corporal, *softwares* de edição de áudio ou o que mais julgarem interessante. Se necessário, pesquisem diferentes possibilidades sonoras e musicais na internet.**

6. **Caso queiram, acrescentem uma letra à composição, criando uma canção. Pode ser uma criação mais melódica, como as canções de *rock* e *pop*, ou mais rítmica, como o *rap*.**

7. **Mudem os elementos – tanto da música quanto da letra – de que não gostem, quantas vezes acharem necessário, até chegar a um resultado que julguem satisfatório.**

8. **Ensaiem a música algumas vezes e, em seguida, apresentem ao restante da turma.**

5. Comente com os estudantes que eles devem recorrer a seus conhecimentos prévios sobre a experiência musical para fazer suas experimentações e escolhas.
6. Caso optem por acrescentar letras às suas composições, comente com os estudantes que é importante considerar o estabelecimento de relações entre todos os elementos musicais que farão parte da composição.
7. Estabeleça um tempo para que os estudantes façam as alterações e ajustes que julgarem necessários.
8. Oriente os estudantes a assistirem às apresentações uns dos outros com atenção e respeito.
9. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a desenvolver reflexão e discurso sobre seus processos de criação artística.
11. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a elaborar pensamento compatível com suas percepções, pois, dessa forma, poderão adquirir repertório de estratégias para a superação de desafios.

Momento de conversar sobre a experiência

Conversem sobre a criação coletiva do grupo com base nas questões a seguir.

9. **Como foi a experiência de compor uma música?**

10. **Qual foi a abordagem do tema escolhido? De que forma ele dialoga com a obra na qual foi inspirado?** 10. Resposta pessoal.

11. **Quais foram as partes mais desafiadoras da atividade e que soluções foram encontradas pelos grupos para superá-las?**

Momento de conversar sobre a experiência. Na etapa de avaliação da experiência, é importante que os estudantes possam refletir sobre o próprio processo criativo, compreendendo os caminhos pessoais e coletivos para a expressão artística. Incentive-os a refletir sobre como foi a atuação individual de cada um na produção e sobre como foi o trabalho do grupo, perguntando se enfrentaram obstáculos ou conflitos e como fizeram para superá-los.

SE EU QUISER APRENDER + A música e seus profissionais

Se eu quiser aprender +. Esta seção mobiliza as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602 apresentando um breve histórico da música ocidental, de tradição europeia, e relacionando o contexto histórico aos aspectos da realidade brasileira.

No Brasil, a profissão de músico foi regulamentada em 22 de dezembro de 1960 com a Lei n. 3.857. Porém, a atividade musical sempre fez parte das diversas culturas e em épocas diferentes. Vamos conhecer um pouco desse desenvolvimento no âmbito da música ocidental?

As raízes da música ocidental estão na **Antiguidade Clássica**, especialmente na cultura grega. Na Grécia Antiga, a música era concebida não apenas como uma arte voltada ao prazer e ao entretenimento, mas também como uma ciência intimamente relacionada à aritmética e à astronomia. Por isso, muitos filósofos e matemáticos, como Pitágoras, Platão e Aristóteles, também se interessaram pelos aspectos científicos e matemáticos da música e refletiram sobre eles. Uma característica importante da cultura grega é que a música estava fortemente vinculada à poesia e à dança, especialmente nas apresentações teatrais.

Na **Idade Média**, por causa da forte influência política e social da Igreja católica, a música estava vinculada às atividades dessa instituição. Nessa época, desenvolveu-se um repertório de composições religiosas denominado **canto gregoriano**.

Além do contexto da música religiosa medieval, merece destaque a atividade poético-musical dos **trovadores**, poetas e músicos dos séculos XII a XIV que compunham e interpretavam canções e poemas líricos e satíricos, cultivando uma tradição lírica nas cortes aristocráticas medievais, especialmente no sul da França.

Tá ligado! A poesia trovadoresca é estudada no Capítulo 8 do volume 1 de Língua Portuguesa.

Tá ligado!

A musicalidade é um aspecto fundamental do poema. Quando as composições em versos deixaram de ser acompanhadas por instrumentos musicais, a sonoridade passou a depender de recursos como a métrica e rimas regulares. Na poesia trovadoresca, que era composta para ser cantada, a musicalidade também se revelava um elemento fundamental.

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

Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa, História e Sociologia. Sugerimos, para ampliação, aprofundamento e estabelecimento de relações entre componentes curriculares, que seja feita uma mesa-redonda com os professores de Literatura, História e Sociologia. Um tema possível para a discussão é "O que a música nos conta sobre o mundo?". O professor de Literatura pode falar sobre a separação entre música e poesia que ocorre no Humanismo português, com a poesia palaciana, tratando do contexto em que é estabelecida, e do lugar social do poeta. O professor de História pode falar sobre a relação entre música e Igreja, especialmente durante a Idade Média e, mais tarde, no Barroco; ou sobre o contexto histórico em que Eduardo das Neves viveu. O professor de Sociologia pode fazer uma abordagem antropológica da importância da música para os povos originários. Caberá a você dirigir a mesa-redonda, apresentando os participantes, introduzindo o tema e fazendo um fechamento em que reforce conhecimentos que contribuam para que os estudantes compreendam as profissões ligadas à música. Também cabe a você selecionar, entre as perguntas dos estudantes, aquelas que serão feitas aos oradores antes da fala de encerramento. Além de ampliar a aprendizagem dos temas abordados e mostrar a integração de várias áreas, a experiência de acompanhar uma mesa-redonda ao vivo permitirá aos estudantes consolidar aprendizagens acerca de situações formais de comunicação oral.

No **Renascimento**, a Igreja continuou a exercer um papel central na atividade de muitos músicos profissionais, mas a atividade musical do período foi diretamente afetada pelo movimento intelectual denominado Humanismo, que defendia uma retomada da cultura da Antiguidade Clássica greco-latina. Nesse contexto cultural, deve-se notar que a atividade dos músicos profissionais se dividia entre a música mais austera e conservadora da Igreja cristã e a nova música das cortes aristocráticas, que enfatizava a poesia e a exteriorização dos afetos utilizando recursos musicais inovadores.

PIGAMA/SHUTTERSTOCK

Apresentação de canto gregoriano. Itália, 2017.

No período **Barroco**, a atividade musical profissional permaneceu dependente do patrocínio de cortes, cidades e igrejas. No entanto, muitas inovações impactaram a atividade dos músicos. A aristocracia de Florença, na Itália, patrocinou uma série de inovações teatrais, inspiradas no teatro grego, que deram origem à **ópera**. Para acompanhar os cantores nas apresentações de ópera, foram se constituindo aos poucos os primeiros conjuntos instrumentais, que mais tarde dariam origem às orquestras.

IGOR BULGARIN/SHUTTERSTOCK

Registro de apresentação da ópera *Carmen* interpretada por membros do Dnipro Opera and Ballet Theatre. Dnipro, Ucrânia, 2018.

No **Classicismo**, por causa do Iluminismo e das grandes transformações políticas que culminaram com a Revolução Francesa no final do século XVIII, a música patrocinada pela aristocracia começou a entrar em declínio, e os concertos públicos tornaram-se mais frequentes.

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

Com o crescimento de grupos sociais mais abastados e de valores iluministas, como educação universal e igualdade social, houve uma popularização da arte e do ensino, aumentando consideravelmente a prática musical. Muitos músicos profissionais passaram a dar aulas de música para famílias privilegiadas economicamente, além de dependerem do pagamento das apresentações em concertos públicos.

No século XIX, durante o **Romantismo**, a atividade profissional do músico passou a abranger tocar em orquestras, apresentar-se em concertos públicos de música instrumental ou em companhias de ópera, compor música nova para o mercado editorial ou ensinar música.

No século XX, em várias regiões do mundo, a atividade musical foi profundamente afetada pelo surgimento de novas tecnologias, como a gravação de som, o cinema, o rádio, a televisão e os computadores. Como os primeiros filmes não tinham som, os músicos tocavam nas salas de exibição, produzindo a trilha sonora em tempo real, utilizando partituras e improvisos, principalmente com piano e pequenas formações instrumentais. Algumas estações de rádio contavam com um grupo fixo de arranjadores e instrumentistas; às vezes tinham verdadeiras orquestras. No caso da televisão, havia produção de trilhas para filmes e séries televisivas e *jingles* para as propagandas veiculadas nos intervalos das programações.

No século XXI, os computadores começaram a afetar profundamente a atividade musical. Hoje, os músicos podem produzir e gravar seus álbuns de forma mais autônoma, com menor custo, fazendo sua produção chegar ao público, por exemplo, pelas plataformas digitais.

Por causa das diferenças nas influências sociais, culturais e tecnológicas que moldam cada forma de expressão, é importante salientar que a classificação dos períodos históricos ligados à música apresenta algumas especificidades no que se refere a datas e características em relação a outras linguagens. Na história da música ocidental, os períodos históricos são Antiguidade Clássica, Idade Média, Renascimento, Barroco, Classicismo, Romantismo e Século XX.

Enfatize que, com a Revolução Industrial, muitas pessoas se mudaram do campo para as cidades, aumentando ainda mais os centros urbanos e a importância da classe média. Além disso, por causa do preço atrativo dos pianos e de um mercado editorial de partituras em expansão, muitos compositores criaram canções para voz e piano, além de peças instrumentais para piano solo ou a quatro mãos, focando no público de classe média, que contava com muitos músicos amadores. Dessa forma, o crescimento do mercado editorial musical também teve um impacto significativo na vida dos músicos profissionais.

O advento do primeiro gravador de som utilizando um cilindro (fonógrafo, inventado por Thomas Edison), ainda em 1877, foi um marco tão significativo para a história da música quanto a invenção da imprensa musical. No começo do século XX, foram realizadas as primeiras gravações musicais em discos de vinil, que transformaram a forma de ouvir e compartilhar música. Muitos músicos passaram a trabalhar para gravadoras como compositores, arranjadores e instrumentistas.

ENN OAK/PROJETO CINEPIANO

Registro de apresentação do pianista Tony Berchmans. Município de Curitiba, Paraná, 2018.

Fala aí!

Há muita discussão sobre a questão dos direitos autorais no contexto das novas formas de fazer e de consumir música. O que você pensa sobre o fato de algumas inteligências artificiais – como a generativa, capaz de criar linguagem – utilizarem todas as composições musicais que já existem para criar outras?

Estratégia: Uma discussão interessante deve abordar o tema com base em vários ângulos: econômico, artístico, social, legal etc. Essa abrangência permite construir um ponto de vista fundamentado.

Fala aí! Inicie a atividade pedindo aos estudantes que apresentem exemplos concretos de uso dessas inteligências no universo musical. Depois, divida os estudantes em grupos de cinco integrantes e peça que respondam às seguintes questões: "Quem seriam os detentores dos direitos autorais dessas novas composições?"; "Elas precisariam ser regulamentadas?"; "De que forma isso poderia ser feito sem se configurar como censura arbitrária?". Depois, abra a discussão para a turma.

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

Eduardo Sebastião das Neves e a indústria fonográfica no Brasil

A indústria fonográfica brasileira começou a se desenvolver no início dos anos 1900, e um dos primeiros músicos a se profissionalizar e a gravar um disco no país foi **Eduardo Sebastião das Neves** (1874-1919), que era violonista e palhaço. **Dudu**, como era conhecido, compôs músicas que, utilizando-se do humor, valorizavam os negros e problematizavam a inserção dessa população no mercado de trabalho no complexo período pós-abolição.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

O violonista e palhaço Eduardo Sebastião das Neves. Fotografia reproduzida da página do *Jornal de Theatro & Sport*, Rio de Janeiro, n. 262, 1920.

Nascido no Rio de Janeiro, Dudu participava da vida cultural da cidade que, especialmente no bairro da Lapa, foi profundamente influenciada pelo fenômeno da escravidão. Ritmos como jongo, samba, caxambu e partido-alto são componentes essenciais da identidade carioca (e brasileira) e nasceram da ação de músicos negros do passado. Ainda durante a escravidão, esses artistas ganharam destaque em teatros e circos, apresentando uma grande variedade de estilos musicais. Depois da abolição, eles encontraram oportunidades na emergente indústria fonográfica brasileira, gravando lundus, maxixes, sambas e jongos.

Entre as contradições e potências da formação da sociedade brasileira, a música atua como uma forma importante de socialização e preservação de memórias, costumes e culturas. Entre os povos originários brasileiros, ela é tradicionalmente utilizada em celebrações e rituais, promovendo conexão com a ancestralidade e a afirmação da identidade de cada povo.

As **composições indígenas** tradicionais têm funções específicas e, em geral, consistem em cantos e instrumentos construídos com elementos da natureza. Os sons da natureza fazem parte da música indígena, que, muitas vezes, mimetiza os sons de aves e de outros animais. Outra característica marcante é a interação entre música e dança, que é uma forma de celebração e manutenção dos costumes e das crenças.

LUCIOLA ZVARICK/PULSAR IMAGENS

Indígenas do povo Tuyuka com flauta de pã. Aldeia Utapinopona, município de Manaus, Amazonas, 2016.

Apesar do sucesso que as músicas dos artistas negros faziam, e ainda fazem, o racismo sempre foi um grande obstáculo para a difusão e a valorização dessas obras. Essas produções eram apresentadas em diversos palcos nacionais, mas os protagonistas raramente eram reconhecidos. A plateia, majoritariamente branca, e os empresários esperavam que esses artistas reforçassem estereótipos ligados à comicidade, à ingenuidade e à sensualidade.

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

Mesmo enfrentando diversos tipos de preconceito, o campo musical, para os negros, tornou-se um espaço de luta e afirmação de identidade. A música passou a expressar os conflitos sociais e políticos que surgiram depois da abolição, discutindo tanto o legado cultural afro-brasileiro quanto a representação dos negros nos palcos e na sociedade.

Entre outros artistas importantes para a consolidação da música brasileira, estão Henrique Alves de Mesquita (1830-1906), Donga (1890-1974), Anacleto de Medeiros (1866-1907), Joaquim Callado (1848-1880), Sinhô (1888-1930), Patápio Silva (1880--1907), além dos músicos do grupo Oito Batutas, do qual Pixinguinha (1897-1973) fazia parte. Eles contribuíram decisivamente para a projeção da música negra, renovando e modernizando essa linguagem.

COLEÇÃO PIXINGUINHA/ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES

O grupo Oito Batutas. Fotografia de cerca de 1923.

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

ESMIUÇANDO O ENEM

Esmiuçando o Enem. A questão aborda algumas das principais características dos sons, com foco no conceito de timbre, mobilizando a habilidade EM13LGG104.

Leia a questão a seguir e registre a resposta em seu material de anotações.

(Enem)

Ao ouvir uma flauta e um piano emitindo a mesma nota musical, consegue-se diferenciar esses instrumentos um do outro.

Essa diferenciação se deve principalmente ao(à) Resposta correta: **d**.

a. intensidade sonora do som de cada instrumento musical.

b. potência sonora do som emitido pelos diferentes instrumentos musicais.

c. diferente velocidade de propagação do som emitido por cada instrumento musical.

d. timbre do som, que faz com que os formatos das ondas de cada instrumento sejam diferentes.

e. altura do som, que possui diferentes frequências para diferentes instrumentos musicais.

Agora, forme um grupo de até cinco integrantes. Depois, façam o que se pede.

1. **Transformem o enunciado do Enem em uma pergunta direta.**
2. **Considerando as alternativas, respondam: Qual delas deve ser imediatamente descartada e que equívoco ela apresenta?**
3. **Construam um gabarito que justifique a resposta escolhida como certa.**

O objetivo da etapa em grupos é que os estudantes verbalizem seus procedimentos, ação que reforça a consciência sobre o método de resolução. Ajude os grupos com maior dificuldade fazendo perguntas. Na etapa de socialização, concentre-se nos itens restantes, que tratam da natureza da prova.

1. Sugestão: Por que conseguimos diferenciar o som de uma flauta do som de um piano, mesmo que os dois instrumentos estejam emitindo a mesma nota musical?

2. A alternativa **e** deve ser eliminada imediatamente porque, se os instrumentos estão emitindo a mesma nota, não poderia ser a altura a responsável pela diferenciação. Ou seja, se os instrumentos estão emitindo a mesma nota, estão necessariamente emitindo a mesma altura e, portanto, a mesma frequência.

3. Sugestão: a alternativa **d** é a correta porque a única informação dada pelo enunciado que difere os instrumentos se relaciona à sua natureza: um deles é uma flauta e o outro um piano. Como eles emitem a mesma nota e não há nenhuma informação sobre intensidade, potência ou velocidade de propagação do som, a única forma de diferenciá-los é pelo timbre.

EXPRESSÃO Festival de música

Expressão. Nesta seção, os estudantes serão convidados a organizar um festival de música. O objetivo é que eles entrem em contato com as áreas profissionais envolvidas no processo de criação de um festival, mobilizando as habilidades EM13LGG103, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG603 e EM13LGG604. Além da apresentação musical, eles precisarão pensar em todas as etapas que envolvem a organização do evento. Portanto, caso algum estudante não queira se apresentar, é possível organizar grupos que atuem como produtores ou técnicos de som, por exemplo. Para as participações relacionadas à cenografia, iluminação, dança e cobertura do evento, incentive os estudantes a utilizar as aprendizagens prévias adquiridas com as experiências deles e durante o aprendizado escolar nos Anos Iniciais e Finais do Fundamental.

Nesta atividade, você vai organizar e realizar, com os colegas, um festival de música. Para isso, baseie-se no que aprendeu neste capítulo sobre algumas das possibilidades de atuação profissional em música e em suas aprendizagens sobre a linguagem musical e sua experiência com ela.

Etapa 1 – Revendo a aprendizagem e levantando ideias

Retomem as aprendizagens abordadas neste capítulo com base nas seguintes questões:

1. **Quais são as profissões ligadas à área da música?**
2. **Quais delas estão envolvidas na realização de um festival de música?**

1. A atividade é uma oportunidade de fazer uma avaliação das aprendizagens desenvolvidas ao longo do capítulo, antes de seguir com o trabalho. Espera-se que os estudantes retomem sobretudo as discussões propostas na **Leitura 1**.

2. A questão é uma possibilidade de sondar o repertório e as experiências dos estudantes. Verifique se eles já participaram antes da organização de um festival artístico, seja na escola, seja em outros contextos. Incentive-os a comentar essa experiência, explicando como foi o processo e que função exerceram.

Etapa 2 – Planejando um festival de música

3. **Organizem-se em grupos de acordo com suas habilidades, seus interesses e gostos. Dividam-se entre aqueles que gostariam de:**
   a. cantar ou tocar algum instrumento.
   b. colaborar na parte técnica (organização e transporte de equipamentos como cabos, caixa de som etc.).
   c. escrever o material de divulgação e fazer a cobertura do evento.
   d. cuidar da cenografia e da iluminação do festival.
   e. participar de outras manifestações artísticas em conjunto com a música, como a dança.

3. Esteja atento para ajudar a garantir que, em seus grupos, os estudantes tenham a oportunidade de escolher o modo como gostariam de atuar na atividade.

4. **Para os estudantes que escolheram participar cantando ou tocando instrumentos, organizem-se em grupos de acordo com os gostos e interesses musicais. Durante esse processo, lembrem-se de que integrar estilos e linguagens pode gerar resultados interessantes.**

4. É importante assegurar que não haja manifestação de preconceitos relacionados aos gostos musicais de cada estudante e que suas escolhas sejam respeitadas.

5. **Decidam quantas músicas serão tocadas, o repertório que cada grupo vai apresentar e o tempo de duração do festival, de acordo com o número de apresentações.**

5. Para essa etapa, defina com os estudantes quanto tempo terão para realizar o festival, pois essa informação vai ajudá-los a resolver essa questão. É interessante que os grupos tenham um tempo similar para a apresentação.

Dica de professor

Teasers e sinopses são gêneros textuais que podem ser utilizados na divulgação de obras artísticas, como um *show* ou um festival musical. Para isso, vocês podem pedir ajuda ao professor de Língua Portuguesa.

Etapa 3 – Concretizando o festival

6. **Realizem reuniões coletivas para definir:**
   a. a ordem de apresentação das músicas (pode ser feita por sorteio).
   b. a organização da equipe técnica.
   c. a confecção do material de divulgação.
   d. a cenografia e a luz de cada apresentação.
   e. outras manifestações artísticas para participar do festival e as apresentações em que elas aparecerão.

6. Durante as reuniões coletivas, lembre os estudantes que é importante que seja estabelecido um ambiente de diálogo, em que todos se sintam confortáveis e encorajados a propor ideias e, ao mesmo tempo, dispostos a ouvir os colegas.

Dica de professor

Priorizem utilizar o material que já tenham disponível em casa ou na escola para a criação de cenários, figurinos e para a montagem da estrutura técnica para as apresentações.

Lembrem-se de que cada setor tem de dialogar com todos os outros para que o festival tenha unidade. Por isso, organizem também cronogramas, reuniões e ensaios com todos os grupos.

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

Etapa 4 – Realizando o festival

7. Os responsáveis pela cenografia e iluminação e os participantes da equipe de apoio técnico devem garantir que o espaço da apresentação esteja adequado ao que foi planejado e que os equipamentos estejam funcionando.

8. Cada grupo deve fazer sua apresentação de acordo com o que foi combinado anteriormente, respeitando a ordem e o número de músicas predefinidos.

9. Cabe à equipe de divulgação e cobertura fotografar e, se for possível, filmar o evento. Esse registro pode ser usado como base para uma reportagem escrita ou filmada, que pode circular pela comunidade escolar.

Etapa 5 – Partilhando as experiências

10. Assistam juntos aos registros da apresentação.

11. Em seguida, conversem sobre o trabalho realizado. **11.** Respostas pessoais.
    a. O que deu certo?
    b. O que poderia ser diferente em um próximo festival?
    c. Como foi vivenciar essa experiência?

7. Auxilie os estudantes nesta etapa e incentive-os a cuidar do espaço de acordo com os recursos disponíveis na escola. Caso os recursos não sejam compatíveis com seus desejos, estimule-os a fazer adaptações e reconheça seus esforços e sua criatividade para garantir o espaço mais adequado para as apresentações.
8. Oriente os estudantes a apreciarem as apresentações com atenção e respeito.
9. Incentive os estudantes a utilizar seus saberes prévios sobre registros visuais desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental e em seu cotidiano.

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

Agora que chegou ao fim do capítulo, leia as questões a seguir, reflita sobre elas e transforme as respostas em três parágrafos.

1. Quais são suas impressões sobre os estudos com o capítulo? Ele foi significativo para você? Por quê?

2. As aprendizagens adquiridas mudaram sua percepção sobre a música orquestral?

3. O que você aprendeu no capítulo mudou a ideia que você tinha sobre as possibilidades de trabalho para quem deseja se tornar um músico profissional?

4. Existe alguma parte do conteúdo que você gostaria de explorar mais? Qual? Como pensa em fazer isso?

5. Você considera que conseguiu aproveitar ao máximo o conteúdo do capítulo? Caso não tenha conseguido, o que é possível fazer para melhorar seu desempenho?

E se a gente se autoavaliasse? O objetivo desta seção é que os estudantes avaliem seus percursos e reconheçam as aprendizagens que construíram ao longo do capítulo, contribuindo para a consolidação dos saberes e para a reflexão de como eles estão relacionados com o mundo que os rodeia. Depois da produção dos textos – que pode ser uma tarefa a ser realizada em casa –, peça aos estudantes que se reúnam em trios, na sala de aula, e que leiam uns para os outros suas produções. Ao final, se perceber que houve um interesse considerável dos estudantes pela música como campo de atuação profissional, sintetize as principais aprendizagens na lousa para toda a turma.

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a retomar o capítulo e seus materiais de registro para responder.
2. Resposta pessoal. Ajude os estudantes a pensar sobre o desenvolvimento de suas percepções.
3. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a relembrar as atuações dos músicos que conhecem e daqueles apresentados ao longo do capítulo para elaborar suas respostas.
4. Resposta pessoal. Essa atividade estimula os estudantes a reconhecer tanto os saberes que podem ser explorados por terem gerado alguma possível dúvida quanto aqueles que mais lhe interessam e por isso podem ser mais amplamente estudados.
5. Resposta pessoal. Essa atividade permite aos estudantes que avaliem seu próprio processo de construção de conhecimento.

Recado final

Neste capítulo, você pôde refletir sobre as áreas de atuação profissional que envolvem a música: ensino, músicos de orquestra e de banda, compositores de trilhas sonoras. Compreendeu ainda o papel do regente diante de uma orquestra ou um coro, dos técnicos de som e de outros profissionais que atuam no campo da música. Agora, reflita: Por qual área da música mais se interessou? Continue pesquisando e ampliando seu repertório nessa linguagem artística que está tão presente em nosso dia a dia, ainda que não seja de seu interesse pessoal.

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

Capítulo 10

EXPERIENCIANDO A IMPROVISAÇÃO NA DANÇA

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Aguçando os sentidos. Esta atividade tem por objetivo sondar o repertório dos estudantes e traçar um diagnóstico da turma em relação a temas que serão desenvolvidos no capítulo, o que pode contribuir para o planejamento das aulas. Além disso, visa explorar e ampliar o repertório de movimentos dos estudantes, incentivando-os a se expressarem por meio do movimento dançado. Assim, a atividade mobiliza as habilidades EM13LGG102, EM13LGG303, EM13LGG501 e EM13LGG603. Organize a sala com a turma, de modo que haja espaço para todos se movimentarem livremente, e escolha uma música para a execução da proposta.

Você conhece o passinho? Já percebeu como essa dança está presente em vídeos e apresentações veiculados na mídia?

O passinho, que tem origem nas periferias de grandes cidades brasileiras, fortaleceu-se ao longo dos últimos anos e, atualmente, os dançarinos que o praticam têm alcançado grande popularidade principalmente em redes sociais.

Neste capítulo, vamos estudar essa expressão artística que faz a voz dos jovens da periferia ecoar e que está presente nas apresentações de alguns fenômenos midiáticos.

AGUÇANDO OS SENTIDOS Desenhando no espaço

2. Caso julgue pertinente, monte uma *playlist* para esta etapa da atividade a fim de que os estudantes variem os movimentos de acordo com as músicas. Para movimentos mais rápidos, sugerimos a música "Mr. Funky Samba", que faz parte do álbum *Maria Fumaça* (1977), da banda Black Rio. O grupo foi formado pelo saxofonista Oberdan Magalhães em 1976, no Rio de Janeiro, e mistura diferentes gêneros musicais, incluindo *funk*, *soul*, samba-*funk*, samba e *jazz*.

Um dos temas que trataremos neste capítulo é a improvisação em dança. No improviso, a criação em tempo real é uma premissa. Levando isso em consideração, você vai participar de uma atividade prática para dar início aos estudos deste capítulo. Para isso, faça o que se pede.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes compartilhem seus repertórios, reconhecendo as diferenças entre dançar de maneira improvisada e dançar seguindo uma sequência coreográfica.

1. Você já teve oportunidade de dançar livremente, sem que tivesse de seguir uma sequência coreográfica? Já deixou seu corpo fluir ao som de uma música ou dos sons do ambiente? Se sim, como se sentiu?

FAIXA DE ÁUDIO Travel well

2. Escute a faixa de áudio "Travel Well", que vai servir de acompanhamento dessa experimentação em dança. Procure fazer toda a atividade em silêncio.

3. Pergunte aos estudantes se eles se recordam que as articulações são as conexões entre dois ou mais ossos do nosso corpo. Elas permitem que nossos ossos se movimentem de diversas formas, desde os movimentos amplos e complexos dos nossos braços e pernas até os movimentos mais sutis das nossas mãos e dedos.

3. Sentado em seu lugar, faça movimentos leves e circulares com o corpo todo a fim de aquecer as articulações. Preste atenção na respiração enquanto executa os movimentos, observando como o ar entra e sai do corpo.

4. Ao comando do professor, levante-se e movimente as pernas e os pés como se estivesse desenhando no chão com o dedão do pé. Experimente fazer movimentos rápidos e lentos.

5. Em seguida, mova-se pelo espaço. Enquanto caminha, faça pequenos desenhos no ar com o corpo, ocupando o nível alto. Para isso, você pode, por exemplo, saltar, girar, correr etc.

5. Ao trabalhar com diferentes níveis espaciais de movimento, os estudantes experimentam fatores do movimento que geram movimento dançado. Aproveite para avaliar o entendimento deles sobre esses elementos constitutivos da dança, sanando dúvidas e consolidando as aprendizagens desenvolvidas no Ensino Fundamental.

6. Ainda em pé, procure fazer movimentos ocupando os níveis médio e baixo. Para isso, continue se movimentando como se estivesse desenhando com o corpo no chão e no ar, experimentando movimentos lentos e rápidos.

7. Pode-se considerar que os estudantes já estavam dançando nos itens anteriores; contudo, nesse momento, é preciso que tenham consciência de que estarão dançando e de que essa dança pode ser, ao mesmo tempo, uma forma de pesquisa de movimentos e de brincadeira. Por mais que o foco dos movimentos esteja nas pernas e nos pés, oriente os estudantes a deixarem que o resto do corpo seja envolvido na dança, acompanhando os movimentos dos membros inferiores. Durante a atividade, oriente os estudantes a não julgarem como dançam nem a dança dos colegas. Busque garantir que todos se sintam seguros e confortáveis para usar a imaginação e improvisar movimentos dançados enquanto se divertem.

7. Agora que você investigou a criação de movimentos em diferentes níveis – baixo, médio e alto –, dance combinando os movimentos que você experimentou.

8. Resposta pessoal. Conduza os estudantes a refletirem sobre como participaram da proposta. É comum que alguns se sintam desconfortáveis ao serem orientados a improvisar movimentos; assim, para que isso não ocorra, é necessário estimulá-los a não julgar os movimentos que criam nem a si mesmos. Além disso, investigar repertórios de movimento em tempo real é um saber e precisa ser exercitado para ser interiorizado. Caso julgue necessário, repita esta atividade ao longo do trabalho com o capítulo a fim de que os estudantes não só pratiquem esse saber, mas também possam verificar o próprio desenvolvimento.

8. Para finalizar, conversem sobre a experiência: Alguma descoberta de movimento surpreendeu você? Por quê? Como foi participar dessa proposta?

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

Leitura 1

Leitura 1. Os estudantes vão analisar fotografias de pessoas dançando o passinho e vão compartilhar os conhecimentos prévios sobre essa dança. Essa será uma oportunidade para que reflitam sobre o modo como o passinho se relaciona com as culturas juvenis de contextos específicos e sobre sua aceitação pela sociedade, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG102, EM13LGG201, EM13LGG601 e EM13LGG602.

Você conhece o *funk*? Esse gênero musical surgiu no sul dos Estados Unidos, nos anos 1960, como resultado da combinação de diferentes gêneros provenientes de culturas negras, como o *blues*, o gospel, o *jazz* e o *soul*.

Na década de 1970, o *funk* foi muito tocado nos bailes dos grupos sociais de poder aquisitivo mais alto no Rio de Janeiro. Na década de 1980, ao chegar nas periferias cariocas, o *funk* brasileiro ganhou força e se desenvolveu com batidas eletrônicas e letras que retratavam a realidade das favelas. Ao experimentar novos arranjos, os *DJs* brasileiros foram remodelando esse gênero musical.

Até os dias de hoje, a temática das letras do *funk* brasileiro está diretamente relacionada ao cotidiano das periferias brasileiras e tem como foco os interesses das juventudes que vivem nesses espaços. Se, no início, o *funk* brasileiro era uma variante do *soul* estadunidense, hoje ele tem suas próprias vertentes.

Uma das maneiras mais populares de dançar *funk* é o **passinho**, uma dança que influencia, direta ou indiretamente, coreografias de dançarinos que acompanham artistas da indústria *pop* brasileira. Aproveite as imagens desta **Leitura** para ver como o passinho acontece.

Biblioteca do professor. Luna Maria Pacheco do Nascimento, em sua dissertação de mestrado, explica que o passinho se configura na relação entre o corpo dos dançarinos, com seus afetos e significados, e os espaços onde ele acontece, sejam eles espaços físicos, como as periferias do Rio de Janeiro, sejam espaços virtuais e midiáticos. Se considerar oportuno, utilize essa referência para conduzir as discussões deste capítulo. Recomendamos também a leitura de estudos da Escola de Frankfurt, fundada, entre outros, pelos pensadores Theodor Adorno e Max Horkheimer, principais referências para a discussão da indústria cultural.
NASCIMENTO, Luna Maria Pacheco do. **No território do passinho**: transculturalidade e ressignificação dos corpos que dançam nos espaços periféricos. 2017. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

OBJETO DIGITAL **Vídeo: Dança urbana**

OSMOSE FILMES

Fotograma do documentário *A batalha do passinho*, dirigido por Emílio Domingos. Brasil, 2013.

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

Surgido nas periferias do Rio de Janeiro, o passinho costuma ser praticado nas chamadas batalhas, que podem ocorrer em diferentes espaços públicos, como ruas e praças. Esse estilo de dança foi reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial do Povo Carioca em 2018, pela Lei nº 390/2017, e como Patrimônio Cultural e Imaterial do Estado do Rio de Janeiro em 2024, pela Lei nº 10.289/2024. Com base nesses reconhecimentos, o passinho passou a ser beneficiado por políticas públicas que auxiliam a valorização e a divulgação desse estilo de dança.

OSMOSE FILMES

Fotograma do documentário *A batalha do passinho*, dirigido por Emílio Domingos. Brasil, 2013.

ELLIOT BUET/ACERVO DO FOTÓGRAFO

Registro do espetáculo *Os clássicos do passinho*, direção de Rodrigo Vieira e coreografia de Jackson Carvalho. Teatro Sesc Santos, Santos, São Paulo, 2017.

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

Papo aberto sobre o passinho

1. **Você já conhecia o passinho? O que chamou sua atenção nas imagens?**

2. **Você já dançou o passinho ou assistiu, ao vivo, a uma apresentação de alguém dançando? Se for possível, verifique se acontecem batalhas de passinho na região onde vive e reúna-se com os colegas para assistirem a uma apresentação.**

3. **Nos fotogramas do documentário *A batalha do passinho* (2013), é possível perceber que há um grupo de pessoas em volta do dançarino. Essa organização é comum nas batalhas de dança, em que os dançarinos se alternam entrando no centro da roda para dançar. Você sabe como as batalhas de dança acontecem?**

4. **Em 2015, dançarinos de diferentes comunidades cariocas, como Cidade de Deus, Manguinhos e Queimados, apresentaram-se em um dos centros culturais mais prestigiados do mundo, o Lincoln Center, em Nova York, nos Estados Unidos.**

   a. Qual é a importância de esses dançarinos cariocas terem se apresentado nesse lugar? O que você pensa sobre o assunto?

   b. Na sua opinião, o passinho perde legitimidade quando se afasta de seu lugar de origem ou quando ganha espaço em centros culturais ou mesmo nos meios de comunicação, como a televisão, o jornal e as mídias digitais? Por quê?

4. b. Resposta pessoal. O capítulo promove a reflexão sobre as relações entre as manifestações culturais e a mídia. Nesta primeira discussão, deixe os estudantes se expressarem, sem conduzir a uma conclusão.

Por dentro do passinho

É possível identificar no passinho movimentos ininterruptos com pequenos saltos. Os dançarinos chamam esses passos de "rabiscar", pois é como se eles estivessem desenhando com os pés, como você fez em **Aguçando os sentidos**. Outra característica do passinho é que, geralmente, ele não apresenta coreografias predeterminadas; os dançarinos se inspiram na música para criar instantânea e espontaneamente os movimentos, com base na improvisação.

5. a. Resposta pessoal. É possível que os estudantes tragam referências das artes marciais, da capoeira e das práticas circenses.

5. **As imagens que você viu anteriormente registram movimentos característicos de danças da chamada cultura *hip-hop*, como o *breakdancing*.**

   a. Você já presenciou alguém fazendo movimentos como esses em outra manifestação?

   b. O que você considera necessário para executá-los com eficiência?

6. Uma das características do passinho é a mistura de referências. É comum haver traços de outras danças, como o samba, o frevo e as danças afro (com forte presença de movimentos de quadril), mas também de danças clássicas, com movimentos como um espacate ou *split* – quando o dançarino vai ao chão com as pernas abertas em sentidos opostos. Valorize o conhecimento apresentado pelos estudantes.

6. **Você identifica referências de outras danças nos movimentos registrados nas imagens?**

É lógico!

Para responder a questão **5 b**, é preciso avaliar as características dos movimentos e descartar aquelas que não são relevantes para uma execução eficiente. Essa habilidade chama-se abstração.

5. b. Os movimentos envolvem agilidade, consciência do próprio corpo, equilíbrio e força. É possível encontrar na internet vídeos que mostrem os movimentos do passinho. Caso julgue pertinente, apresente alguns aos estudantes.

Biblioteca cultural

O projeto *#Passinho*, de 2015, foi um espetáculo dirigido pelos coreógrafos Lavínia Bizzotto e Rodrigo Vieira, que apresentou como intérpretes e criadores nove dançarinos de diferentes comunidades do Rio de Janeiro.

Depois de *#Passinho*, o coreógrafo Rodrigo Vieira esteve à frente de mais três trabalhos que utilizavam o passinho como linguagem: em 2017, foram realizados os projetos *É na batida* e *Clássicos do passinho*, e em 2021, *Se piscar já era*, que promove um diálogo entre dançarinos surdos e dançarinos ouvintes.

É possível acessar trechos desses espetáculos na internet.

YVE LOUISE/ACERVO DA FOTÓGRAFA

Registro do espetáculo *Se piscar já era*, direção de Alexandre Ohkawa e Rodrigo Vieira. Teatro Sérgio Cardoso, município de São Paulo, estado de São Paulo, 2022.

Biblioteca cultural. Se possível, assista com os estudantes ao documentário *A batalha do passinho*, dirigido pelo cineasta Emílio Domingos, e a *#Passinho*, cujo *teaser* pode ser encontrado na internet.

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

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a comentarem a dança considerando as experiências pessoais e as imagens. Sugira a eles que demonstrem alguns passos, caso conheçam.

2. Resposta pessoal. Dependendo da região onde os estudantes moram, a dança será mais ou menos presente: é especialmente marcante no estado do Rio de Janeiro, onde surgiu; mas, como nos últimos anos ocupou muito espaço nas mídias digitais, é possível que estudantes de todas as regiões do país tenham dançado o passinho ou visto apresentações dessa dança.

3. Na batalha de dança, geralmente há uma banca de jurados que decidirá o dançarino ou grupo que apresentou a melhor *performance* e ganhará a batalha.

4. a. Explique aos estudantes que, tendo origem nas comunidades do Rio de Janeiro e sendo praticado por jovens, o passinho foi além das periferias e entrou nos palcos de grandes salas de espetáculos. Em 2015, houve apresentações no Teatro Municipal e no Teatro João Caetano, no Rio de Janeiro, e ainda a apresentação citada no Lincoln Center, em Nova York. Ajude os estudantes a perceberem que os diferentes contextos da *performance* atribuem novos sentidos à dança.

E se a gente. O objetivo desta seção é propiciar aos estudantes uma prática corporal que tem como referência o gesto rabiscar. Os estudantes serão convidados a explorar movimentos diferentes daqueles que estão habituados a fazer, combinando os repertórios e interesses pessoais às imagens. Incentive-os a comentar os espaços em que as danças retratadas nas imagens acontecem, salientando os diferentes significados que a prática adquire conforme o contexto em que está inserida, contribuindo assim para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG102, EM13LGG201, EM13LGG602, EM13LGG603, e EM13LGG604.

E SE A GENTE... Pesquisasse para rabiscar?

Agora você vai analisar imagens de um passo do passinho – a rabiscada, fazer uma pesquisa de movimento e criar, coletivamente, combinações de movimentos.

Preparando o terreno

Preparando o terreno. Incentive os estudantes a definir outras perguntas que poderiam ampliar a investigação. Eles podem, por exemplo, refletir sobre as vestimentas e os ambientes que dialogam com o estilo das danças, questionando se esses movimentos se relacionam com o contexto em que os dançarinos vivem, se eles se interessam por danças semelhantes, sejam elas locais, regionais, nacionais etc. Para as pesquisas, sugira que analisem fotografias e assistam a vídeos na internet, assim poderão encontrar diferentes exemplos de apresentações de passinho e avaliar as características mais marcantes dessa dança. Se possível, assista com a turma ao videoclipe da música "De ladin", do Dream Team do Passinho, que apresenta um pouco da cultura da dança do passinho. Peça aos estudantes que prestem atenção na letra da canção, que menciona o nome de alguns passos.

1. Incentive os estudantes a compartilhar uns com os outros seus conhecimentos prévios sobre o passinho.
2. Para a elaboração de outras perguntas, incentive os estudantes a pensar em quais são seus interesse pessoais em relação a essa dança.

1. Em grupos de quatro ou cinco integrantes, pesquisem e discutam as possíveis respostas para cada uma das questões a seguir.

- Quais são os movimentos que os dançarinos de passinho costumam fazer?
- Como são nomeados os passos mais comuns?
- Como são as músicas que os dançarinos utilizam de acompanhamento da dança?

2. Em seguida, elaborem outras perguntas com o objetivo de aprofundar a pesquisa.

Momento de analisar

Momento de analisar. Reúna a turma toda e proponha essa conversa com base nas discussões e descobertas que os estudantes fizeram na pesquisa do item anterior.

Depois da pesquisa inicial, individualmente, analise as imagens a seguir.

YVE LOUISE/ACERVO DA FOTÓGRAFA

Movimento de rabiscada no espetáculo *Se piscar já era*, de Alexandre Ohkawa e Rodrigo Vieira. Teatro Sérgio Cardoso, município de São Paulo, estado de São Paulo, 2021.

SHAHJEHAN/SHUTTERSTOCK

Apresentação de passinho na cerimônia de abertura da Olimpíada de 2016, no Brasil. Estádio do Maracanã, município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, 2016.

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

3. Os dançarinos executam movimentos que envolvem o corpo todo. É possível observar que o foco está no movimento das pernas; contudo, o quadril, o tronco, a cabeça e os braços acompanham esses movimentos. Incentive os estudantes a comentarem entre si as características dos movimentos observados nas imagens, bem como se sabem nomeá-los. O processo de nomear os movimentos pode ajudar na apropriação dessa prática.

Agora, reúna-se com a turma para conversar sobre as questões a seguir, considerando a pesquisa feita e as imagens analisadas.

3. Descrevam com precisão os movimentos registrados nas imagens.

4. Que tal arriscar um movimento de rabiscada, que é uma das referências para dançar o passinho?

4. Viabilize uma conversa horizontal entre os estudantes e, caso alguém queira demonstrar algum movimento, incentive-o a fazê-lo, como uma preparação para a próxima etapa da atividade.

5. Que outros aspectos chamaram a atenção de vocês nas imagens?

5. Peça aos estudantes que descrevam elementos como o cenário e o figurino dos intérpretes. O registro do espetáculo e o registro da cerimônia da Olimpíada remetem a uma apresentação formal: as vestimentas parecem mais produzidas para a *performance* nos palcos, contrastando com os cenários ao fundo. Oriente os estudantes a discutir sobre os diferentes espaços em que o passinho pode ser apresentado e como cada um desses ambientes pode atribuir novos significados à dança.

Momento de planejar

6. Mantendo os mesmos grupos do início da proposta, façam uma pesquisa de canções que compõem o universo do passinho, seguindo as orientações do professor.

7. Depois de terminada a pesquisa, escolham uma canção para que a turma toda dance. Vocês podem fazer uma votação ou uma conversa para chegar a um consenso.

Fala aí! Promova reflexões sobre a imagem do Brasil construída pela dança do passinho e incentive os estudantes a traçar considerações e argumentar sobre as oportunidades profissionais para os dançarinos. Caso haja preconceitos nas falas dos estudantes, explicite-os, com delicadeza, problematizando-os.

Momento de preparar o corpo

Nesta etapa, vocês vão fazer o alongamento e o aquecimento.

8. Dirijam-se para a quadra ou o pátio. Se não for possível, afastem as mesas e as cadeiras para as laterais da sala, de modo que vocês tenham mais espaço.

9. Sigam as orientações do professor para aquecer e alongar o corpo.

Momento de rabiscar

Biblioteca do professor. Recomenda-se a leitura do artigo "Por que o *funk* é proibido nas escolas", de Wellington Soares, Paula Peres e Patrick Cassimiro. SOARES, Wellington; PERES, Paula; CASSIMIRO, Patrick. Porque o *funk* é proibido na escola. **Nova escola**, São Paulo, n. 295, 2016.

Chegou a hora de experimentarem o que entenderam por rabiscar!

10. Se necessário, analisem mais uma vez as imagens enquanto escutam a música escolhida pela turma.

11. Tendo como referência os movimentos observados, experimentem dançar como se os pés estivessem desenhando no chão.

12. Deem pequenos saltos, trocando os apoios entre as pernas.

13. Deixem que os braços componham o movimento, mas mantenham a atenção nas pernas.

14. Em um primeiro momento, experimentem os movimentos livremente, buscando não julgar se estão certos ou errados.

15. Em um segundo momento, criem, coletivamente, combinações de movimentos pelo espaço.

Momento de conversar sobre a experiência

Para finalizar, vocês vão conversar sobre a criação coletiva. Para isso, reúnam-se para responder às três perguntas propostas e ampliem o diálogo, se necessário.

16. O que vocês acharam da experiência? **16.** Resposta pessoal.

17. Como se sentiram durante a realização da proposta? **17.** Resposta pessoal.

18. A observação das imagens incentivou vocês a buscarem movimentos novos, diferentes daqueles que estão habituados a executar? **18.** Resposta pessoal.

Fala aí!

A apresentação do passinho na abertura da Olimpíada do Rio de Janeiro, em 2016, contribuiu para projetar essa dança internacionalmente. Você acha que essa foi uma boa escolha dos organizadores do evento? Por quê?

Estratégia: Procure dialogar com o que os colegas disseram antes de você. Use expressões como "Concordo parcialmente com a afirmação do colega de que...".

Momento de planejar. É comum que haja, no *funk*, letras de músicas não recomendadas para a faixa etária dos estudantes. Portanto, oriente a pesquisa reforçando a importância de selecionarem músicas que ajudem a questionar o preconceito associado a esse gênero musical.

Momento de preparar o corpo. Para o aquecimento, você pode propor aos estudantes que tirem os calçados e se deitem no chão, deixando todo o corpo relaxado, bem solto, sem fazer nenhum esforço. Peça que coloquem as mãos sobre o abdome e sintam como ele sobe e desce, de acordo com a respiração. Oriente-os, então, a se levantarem, lentamente, e espreguiçarem o corpo, esticando os braços, as pernas, o quadril e a coluna em diferentes sentidos, com tranquilidade. Pergunte se sentem dor ou desconforto em alguma parte do corpo, recomendando que se alonguem de maneira cuidadosa.

Momento de rabiscar. Explique aos estudantes que as investigações que se referem à dança são chamadas de pesquisa de movimento. Deixe que usem os repertórios deles e os recriem em diálogo com as aprendizagens construídas. Oriente-os a ouvir a música e a deixar os movimentos fluírem pelo espaço. Ainda que pareça uma proposta simples, dançar ao som de uma música com base nas referências apresentadas pode ser um potencializador para que os estudantes entrem em contato íntimo com o próprio corpo e desenvolvam interesses de pesquisa de movimentos, elaborando formas de expressão pessoais. Organize o tempo da aula para que a pesquisa não ultrapasse o tempo de prática. Lembre os estudantes dos movimentos que fizeram em **Aguçando os sentidos** e comente que essa proposta é um aprofundamento da investigação feita naquele momento e que agora ela será desenvolvida de maneira similar, porém, com o passinho sendo a referência.

Momento de conversar sobre a experiência. Assegure que os estudantes tenham um momento para avaliar o processo de criação, comentando os desafios e os sentimentos que experimentaram durante a prática. Diga que somos seres sociais e aprendemos na relação com as outras pessoas. Assim, para alguns, as leituras de imagem e as atividades práticas podem ter permitido, durante essa proposta, o contato com diferentes culturas juvenis e modos de se movimentar, o que enriquece o repertório em dança. Para outros, a experiência pode ter permitido explorar uma dança que já faz parte de seu repertório, mas que pode ganhar novos sentidos quando revista no contexto escolar.

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

No boxe **Fala aí!**, adiante, há uma proposta de discussão sobre o fato de que a valorização de manifestações artísticas e culturais deve acontecer em todos os lugares, para estimular a horizontalização e a democratização dos bens artísticos e culturais. Difundir as próprias criações em espaços convencionais da arte destinados ao compartilhamento de obras artísticas foi uma escolha da Cia Suave, mas isso não quer dizer que o trabalho dessa companhia tenha maior valor do que o de outras companhias que se apresentam em espaços públicos e abertos das cidades.

Leitura 2

Leitura 2. Nesta seção os estudantes serão convidados a refletir sobre uma produção artística de dança que se conecta às culturas juvenis e explora elementos da dança cênica, mobilizando, assim, as habilidades EM13LGG302 e EM13LGG602. Se possível, assista com a turma a trechos do espetáculo *Cria*, da Cia Suave, que podem ser encontrados na internet.

Analise as imagens reproduzidas a seguir. Elas são registros do espetáculo *Cria,* apresentado na 6ª Mostra Internacional de Teatro de São Paulo (MITsp), em 2019.

RENATO MANGOLIN/ACERVO DO FOTÓGRAFO

Registro do espetáculo *Cria*, da Cia Suave, dirigido por Alice Ripoll. Espaço Cultural Municipal Sérgio Porto, município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, 2018.

1. A dança vista nas fotografias acontece durante uma apresentação em um teatro, e é possível perceber isso reconhecendo a iluminação, o figurino dos artistas, o ambiente e os gestos expressivos dos dançarinos, que na primeira imagem parecem olhar para um público.

RENATO MANGOLIN/ACERVO DO FOTÓGRAFO

Registro do espetáculo *Cria*, da Cia Suave, dirigido por Alice Ripoll. Espaço Cultural Municipal Sérgio Porto, município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, 2018.

2. Os dançarinos estão equilibrados na perna direita, enquanto a esquerda está em expansão para trás. A perna que está no ar tem diferentes alturas entre os dançarinos, mas é possível perceber que todos estão buscando uma sincronicidade. Os braços acompanham os movimentos das pernas, porém os braços de cada dançarino estão em uma altura diferente. É possível imaginar que o combinado é que o movimento da perna seja parecido ou o mesmo, mas que cada dançarino pode deixar o resto do corpo acompanhar o movimento das pernas da maneira que se sentir mais à vontade.

3. Espera-se que os estudantes percebam que o trabalho é um diálogo entre a dança contemporânea e o passinho. Ao mesmo tempo que há, no espetáculo, os movimentos do passinho, estes são organizados de maneiras diversas na ocupação do palco, combinando características da dança contemporânea, como giros, saltos e movimentos em diversos níveis.

Por dentro da dança

1. **Com base nos registro do espetáculo, responda: Em que lugar acontece a apresentação? Quais são os elementos das imagens que permitem perceber isso?**
2. **Comente os movimentos dos dançarinos retratados na primeira imagem.**
3. **Após observar as imagens, como você nomearia o estilo de dança apresentado?**

A coreógrafa fluminense Alice Ripoll desenvolveu um projeto de residência artística que selecionou um grupo de dez jovens do Complexo do Alemão, no município do Rio de Janeiro, para criar uma coreografia. Assim foi produzido o *Cria*, um trabalho desenvolvido com base nessa experiência e que tem como referências as danças afro, o afrofunk, o passinho e a dança contemporânea. Com o ritmo acelerado, o espetáculo também explora uma linguagem teatral desenvolvida com base em conversas, discussões e no *beat box* do *funk*.

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

Fala aí! A proposta desse boxe contempla a habilidade EM13LGG302, já que, durante a discussão, os estudantes vão refletir sobre as diferenças de valorização entre danças de diferentes culturas e grupos sociais. Verifique quais critérios os estudantes estão usando para construir os argumentos. É importante que levem em conta os recursos disponíveis em cada espaço, a atenção que recebem dos críticos e da mídia, os investimentos para a produção do trabalho, entre outros aspectos. Após compartilharem suas hipóteses, comente que é necessário haver esforços para alterar os critérios em vigor da valorização da dança, pois eles carregam preconceitos sociais e raciais. A dança é um campo de conhecimento amplo, com espaço para acolher diversas manifestações, que podem ser compartilhadas em espaços diferentes.

Fala aí!

As pessoas costumam valorizar mais as apresentações de dança que são levadas ao palco de um teatro ou quando repercutem na mídia. Você concorda com essa afirmação? Por que as apresentações seriam menos prestigiadas quando ocupam outros espaços? O que poderia ser feito para mudar essa visão?

Estratégia: O debate pode envolver a própria contestação do ponto de que se parte; você pode problematizar a afirmação inicial se puder embasar sua opinião.

Tá ligado!

A valorização pessoal, marcada pela ruptura com padrões de comportamento ou padrões estéticos determinados pela sociedade, também é um tema abordado com frequência na literatura de autoria feminina.

Tá ligado! No Capítulo 4 do volume 2 de Língua Portuguesa, o tema pode ser discutido a partir da leitura de uma HQ da quadrinista Laura Athayde.

Bate-papo de respeito

Nyandra Fernandes foi uma das dançarinas que participaram do espetáculo *Cria*. Em 2021, ela criou o espetáculo *Elegbará*. Analise o que Nyandra falou sobre o próprio trabalho:

PAMELA NOGUEIRA/ACERVO DA FOTÓGRAFA

Nyandra Fernandes (centro) e intérpretes do espetáculo *Elegbará*. Centro Coreográfico do Rio de Janeiro, município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, 2022.

NETO, Adalberto. Criado pela artista da dança Nyandra Fernandes, *Elegbará* estreia em teatro do Rio. **Trace**, 29 nov. 2022. Disponível em: https://br.trace.tv/cultura/criado-pela-artista-da-danca-nyandra-fernandes-elegbara-estreia-em-teatro-do-rio/. Acesso em: 30 jun. 2024.

Por muitos anos, o corpo que dança foi associado a um padrão estético, em geral magro, musculoso e esguio. Artistas como Nyandra procuram romper com esse padrão.

- Como é, no seu imaginário, a figura de quem dança profissionalmente? O que o levou a construir essa figura?
- O comentário de Nyandra provoca uma mudança em seu pensamento acerca desse tema ou você já vinha questionando padrões na representação de quem dança?
- Você acha que ela está certa ao levar para a dança as suas "particularidades"?

Antes de iniciar a discussão com os colegas, procure parafrasear a fala de Nyandra para entendê-la bem. Pense no que significam a expressão "corpo gordo", o termo "amarras" e o uso da voz passiva "foi submetido". Compreender bem a fala do outro é um passo importante para concordar com alguém ou discordar.

ODS 10

A proposta deste **Bate-papo de respeito** estabelece relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sugira aos estudantes que consultem as páginas iniciais deste livro para relembrar os ODS.

Bate-papo de respeito. Essa proposta mobiliza as habilidades EM13LGG302 e EM13LGG502 uma vez que convida os estudantes a refletir sobre preconceitos relacionados a corpo, gênero e raça. Promova a discussão coletiva da declaração da artista, associando-a a questões relativas aos tipos de corpos mais aceitos socialmente e à marginalização dos demais, com efeitos na autoestima das pessoas. Aponte sempre que houver uma opinião que fira a equidade de direitos para que os estudantes se habituem a monitorar suas falas e a ouvir, de maneira crítica, as das demais pessoas. **Diálogo interdisciplinar com Educação Física.** Se possível, combine uma aula conjunta com o professor de Educação Física, que pode participar da conversa discutindo os estereótipos relativos ao corpo.

Biblioteca cultural

Para conhecer um pouco do trabalho da Nyandra Fernandes, é possível assistir ao *teaser* do espetáculo *Elegbará*, de 2021, disponível na internet.

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

E SE A GENTE... Lesse trechos de textos acadêmicos?

E se a gente. É importante que os estudantes do Ensino Médio compreendam de que forma textos acadêmicos e de divulgação científica circulam e como são estruturados, para prepará-los para o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos na universidade. Optamos por apresentar trechos de dois textos acadêmicos que tratam da influência das mídias sociais sobre a dança no âmbito do ensino e que apresentam diferentes concepções a partir de pontos de vista distintos. A seção mobiliza as habilidades EM13LGG302 e EM13LGG303.
Se possível, disponibilize os textos completos aos estudantes, pois isso ampliará a compreensão deles sobre textos acadêmicos e suas possibilidades de refletir criticamente sobre os temas abordados.

Você sabe o que é um texto acadêmico? Trata-se de um texto formal, geralmente produzido por um pesquisador ligado a uma universidade, que apresenta e discute ideias, pesquisas, teses e outros conhecimentos sobre um tema específico, seguindo determinadas regras de estrutura e argumentação. O texto busca divulgar conhecimento, informar, analisar ou argumentar de forma objetiva e lógica, com base em pesquisas.

Um texto acadêmico pode ter diferentes formatos e ser apresentado em diversos contextos, por exemplo: pode ser avaliado por uma banca de professores universitários, como no caso das monografias, das dissertações de mestrado e das teses de doutorado; pode ser um artigo científico apresentado em um congresso ou simpósio; pode ser publicado em livros e revistas etc.

Momento de leitura

Não são apenas as áreas de Ciências Naturais e de Ciências Humanas que produzem textos acadêmicos. Em Linguagens há também produção de conhecimento e inúmeros estudiosos que publicam suas pesquisas. A seguir, você vai conhecer dois exemplos de Arte.

O primeiro deles é um trecho de um artigo da artista da dança e pesquisadora Isabel Marques, publicado no livro *Dança sob o signo do múltiplo*, organizado por Lúcia Santaella e Everson Mota, lançado em 2020.

O segundo exemplo traz o **resumo** e um trecho da monografia de Bruna Camargo Moraes Pinheiro, apresentada ao Departamento de Artes Corporais do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) como um dos requisitos para obtenção do título de **Licenciatura** em Dança.

Licenciatura: curso de graduação que forma professores da educação básica.

Texto 1

A dança no contexto e os novos contextos da dança

[...]

Aparentemente, a pandemia da Covid 19 nos permitiu que víssemos de forma mais clara como a dança e seu ensino, nas escolas formais ou fora delas, podem ceder ao universo que gira em torno do consumo. Quantos cursos *online* fizemos para "nos renovarmos"? Quantas aulas buscamos simplesmente porque estavam de graça? De quantas formações fizemos parte simplesmente para adquirirmos "novas mercadorias", já que as antigas – aulas presenciais – não nos serviam mais? Quem não perdeu *lives*, congressos, seminários, aulas *master* sem se culpar de não ter aproveitado todas essas oportunidades, sem achar que está ficando para trás?

[...]

A imensa quantidade de produtos de dança e ensino lançada na internet em resposta às novas demandas me remete à análise de Ailton Krenak sobre a situação global atual. O autor relaciona o consumismo e os modismos, essa sucessão de troca de produtos na sociedade atual a "...uma tentativa de nós, humanos, nos projetarmos em matéria para além dos corpos. Isso nos dá a sensação de poder, de permanência, a ilusão de continuarmos existindo" (KRENAK, 2020, p. 17).

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

Teríamos nos lançado nas redes sociais com produtos de todos os tipos (aulas, videodanças, clipes etc.) na ilusão de com isso podermos sobreviver ao vírus que ameaça nossos corpos e, portanto, nossa profissão? Teria sido o mercado neoliberal tomado como 'tábua de salvação' para uma profissão que, até então, era definida e dependente da interação presencial de corpos?

[...]

Na cultura Krenak, povo originário de Minas Gerais, existe uma tradição: suspender o céu dançando, para que "as mudanças referentes à saúde da Terra e de todos os seres aconteçam nessa passagem [...]. Suspender o céu é ampliar horizontes de todos, não só dos humanos" (KRENAK, 2020, p. 46).

Perguntei a Ailton Krenak em uma roda de conversa remota promovida pela SP Escola de Teatro se a dança contemporânea (pois é a dança que pratico) também poderia suspender o céu e assim potencializar outras visões de mundo. Ele respondeu que, para os Krenak, a vida é uma dança, e a dança vem do espírito, e não do corpo — o corpo se movimenta, o espírito dança. "Se você tiver uma arte com potência de afetar mundos", me disse Krenak, "seu corpo será tomado. Um corpo tomado é um corpo fora do tempo para fazermos essa dança cósmica" — fora do tempo tecnopatriarcal empreendedor neoliberal, pensei... conseguiremos? perguntei-me. Tentaremos, fica o convite.

MARQUES, Isabel. A dança no contexto e os novos contextos da dança. *In*: SANTAELLA, Lúcia; MOTTA, Everson (orgs.). **Dança sob o signo do múltiplo**. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2020.

Investigue

Qual é a diferença entre uma monografia, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado?

Estratégia: pesquise em *sites* de orientação profissional para estudantes do Ensino Médio. Em geral, eles apresentam definições objetivas e simples.

Investigue. A monografia é um trabalho acadêmico abrangente, que não precisa ser resultado de uma pesquisa inédita, mas deve apresentar um certo nível de aprofundamento, sem exigir um alto grau de complexidade. A monografia é um dos formatos comuns de apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), um requisito para a finalização de alguns cursos de graduação.
A dissertação de mestrado, assim como a monografia, também aborda um problema específico, mas com maior profundidade e complexidade. Utiliza pesquisa empírica, ou seja, coleta dados de fontes diretas (como entrevistas e coleta de dados) e segue um método investigativo científico. Espera-se que a dissertação tenha um conteúdo com algum grau de inovação, podendo explorar um novo aspecto de um tema já existente.
A tese de doutorado envolve uma investigação ainda mais aprofundada e complexa que a dissertação de mestrado. Aborda um tema inédito ou apresenta um ponto de vista original, que não foi tratado anteriormente por outros pesquisadores, utilizando uma metodologia científica que enfatiza a originalidade. O doutorando deve demonstrar um sólido embasamento científico e acadêmico nas teorias já publicadas sobre o objeto de estudo. Também é necessário que descreva os pressupostos, as metodologias, as hipóteses e a relevância da pesquisa.

Texto 2

A influência das redes sociais nos modos de fazer, pensar e ensinar dança na contemporaneidade

Uma semelhança entre esses gêneros textuais é a presença de um professor-orientador, que guia o pesquisador, corrigindo o rumo quando necessário e indicando caminhos para aprendizado, inserção e crescimento na carreira acadêmica.

Resumo

Conforme o passar dos anos, com o avanço da tecnologia e da internet, as redes sociais passaram a ocupar um lugar significativo na vida das pessoas na contemporaneidade, afetando, assim, a maneira das pessoas viverem e se relacionarem com o mundo. Em virtude do contexto mundial marcado pela pandemia de COVID-19, esse lugar passou a ser ainda mais evidente em razão da necessidade da maior utilização dos meios de comunicação à distância. Levando em consideração essas duas perspectivas, o presente trabalho tem o intuito de investigar as relações que são estabelecidas entre a influência das redes sociais [...] e os processos de se fazer, pensar e aprender dança. Assim, traz a discussão sobre a dança de entretenimento e um panorama sobre os veículos de mídia anteriores ao surgimento dessas plataformas digitais, como a televisão e o jornal. A pesquisa também envolveu estudos de bibliografias da área de comunicação, do jornalismo e das ciências sociais, as quais dialogam de forma interdisciplinar com as áreas da dança e da educação. Além disso, o trabalho teve como forma de coleta de dados para este estudo: entrevistas abertas com dois grupos A e B, cada um composto por um professor de dança e seus alunos, por meio de encontros virtuais por videoconferência, e também a realização de um questionário disponível *on-line* aberto ao público.

Palavras-chave: redes sociais; mídia social; dança; entretenimento; educação

O **resumo** é um elemento obrigatório em uma monografia. Ele descreve de forma objetiva, em um único parágrafo, os principais pontos da pesquisa e é acompanhado de um conjunto de palavras-chave, que indicam os eixos centrais do trabalho.

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

[...]

Sendo uma mulher que também sofre com o machismo e seus impactos, questiono minhas reais vontades como artista da dança em trabalhar nesses meios [nas redes sociais]. E também entrei em conflitos internos de julgamento em relação a outros artistas que acabaram indo para este mercado de trabalho, após me aprofundar na reflexão destas questões dentro da universidade. No entanto, ainda acredito que como uma artista graduada e que tem a intenção de continuar estudando academicamente, fazendo e dando aulas, portanto estudando a dança com responsabilidade e dando sua devida importância, posso transmitir conhecimentos para o público. E uma das formas de conseguir alcançar mais pessoas é ocupando um lugar dentro destas mídias. Por isso, apesar de inúmeras questões e dificuldades, valorizo e almejo a visibilidade que estes meios de comunicação possibilitam. Além disso, como artista, acredito também que não nos cabe julgar uns aos outros de maneira pejorativa, pois sendo uma artista mais ligada a este mercado de trabalho, sei que muitos outros artistas, aliás infelizmente a sua maioria, não tem a oportunidade ou podem se dar a chance de entrar em uma universidade pela necessidade de começar a trabalhar e pagar as contas.

PINHEIRO, Bruna Camargo Moraes. **A influência das redes sociais nos modos de fazer, pensar e ensinar dança na contemporaneidade**. 2021.Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

Momento de análise dos textos

1. Em que contextos os textos foram escritos?
2. Com que objetivo a monografia de Bruna Camargo Moraes Pinheiro foi escrita?
3. Com que objetivo o artigo de Isabel Marques foi escrito?
4. Por que a autora da monografia relacionou em seu trabalho acadêmico pandemia, redes sociais e os processos de "fazer, pensar e aprender dança"?
5. Em que pontos os textos de Isabel Marques e Bruna Camargo Moraes Pinheiro convergem? E em que pontos eles divergem? Explique.
6. Por que você acha que Bruna Camargo Moraes Pinheiro menciona que "sua pesquisa também envolveu estudos de bibliografias da área de comunicação, do jornalismo e das ciências sociais"?
7. Bruna menciona que realizou coleta de dados. Qual é a importância desse procedimento para o estudo que ela fez?
8. Depois de ter acesso a dois pontos de vista sobre o compartilhamento de dança nas redes sociais, você pensa que elas reduzem ou ampliam o acesso à essa linguagem? De que maneira?

SE EU QUISER APRENDER + A improvisação em dança

Como você viu, a improvisação em dança é uma maneira de investigar movimentos e combinações de forma espontânea e existe tanto no passinho quanto na dança contemporânea.

A improvisação é utilizada como processo criativo e como forma de expressão em que os movimentos coreográficos não são previamente determinados. Ou seja, os dançarinos procuram, em tempo real, propor novas combinações e execuções que dialoguem com o exato momento em que estão dançando, considerando aspectos como o espaço, a relação com o público e o acompanhamento musical.

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

3. Com o objetivo de refletir sobre o uso indiscriminado de telas na vida das pessoas e o impacto disso nos processos de ensino e aprendizagem da dança.
4. Porque, no contexto da pandemia de covid-19, muitas pessoas, sobretudo jovens, passaram a fazer uso das redes sociais para expressar-se por meio da dança. A autora, então, interessou-se por investigar de que forma esse fenômeno impactou a maneira de "fazer, pensar e aprender dança".
5. Nos trechos apresentados, o ponto convergente é que os dois textos abordam o impacto das redes sociais no ensino e na aprendizagem da dança. Apesar de ser mais possível compreender as divergências de ponto de vista das autoras ao ler os textos completos, nos trechos apresentados, é possível perceber que, enquanto Isabel Marques aponta para a redução da experiência da dança quando ela é feita para as telas, Bruna a apresenta como uma possibilidade de ampliar o acesso a essa linguagem.
6. Porque essas áreas não são ligadas diretamente à dança, mas, neste caso, estão relacionadas a ela.
7. Como se trata de um texto acadêmico, é muito importante que sejam coletados dados que comprovem o que a autora está defendendo.
8. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a desenvolverem seus próprios pensamentos com base nos textos apresentados e em suas próprias experiências. Se possível, compartilhe com eles os textos completos para que possam desenvolver suas hipóteses de maneira mais ampla e fundamentada.

1. No contexto da pandemia da covid-19.
2. Com o objetivo de investigar as relações existentes entre as redes sociais e os processos de fazer, pensar e aprender dança.

Se eu quiser aprender +. Nesta seção, o conceito de improvisação em dança será aprofundado, relacionando de que maneira essa prática acontece na dança contemporânea e no passinho, mobilizando as habilidades EM13LGG202, EM13LGG302 e EM13LGG601. A improvisação é uma composição espontânea que não é sistematizada anteriormente, o que não a destitui de características como organização e sequencialidade. Os movimentos não são previamente determinados, e os dançarinos procuram, em tempo real, propor combinações de movimentos nunca executadas por eles. Os movimentos encontrados a cada pesquisa passam a fazer parte do repertório dos dançarinos, que podem utilizá-los novamente, estabelecendo novos arranjos e combinando-os com novos movimentos em outros momentos de improvisação. Nesse modo de praticar dança, a repetição é tão importante quanto em coreografias não improvisadas, pois, na repetição das pesquisas em improvisação, adquire-se cada vez mais habilidades nesse tipo de procedimento.

Embora espontâneas, as improvisações não são aleatórias. Os dançarinos desenvolvem técnicas específicas que tornam cada improvisação única. Assim, um espectador que assista, em dois dias diferentes, a um mesmo espetáculo de dança com uso de improviso, verá duas apresentações distintas, embora consiga identificar certos padrões de movimento que se repetem em ambas. Nesse modo de dançar, a dedicação ao estudo é tão importante quanto nas coreografias não improvisadas, em que é necessário memorizar e aperfeiçoar a execução de movimentos sequenciais.

O improviso possibilita ao dançarino a ampliação de seu repertório de movimentos e dá a ele a possibilidade de se comunicar de formas diversas. Durante esse estudo, o dançarino conhece a possibilidade de organizar o próprio corpo de maneiras diversas.

O pensamento do húngaro Rudolf Laban (1879-1958) contribuiu para o desenvolvimento da improvisação como linguagem no âmbito da pedagogia da dança, dos processos de criação e das composições de obras em que essa linguagem é elaborada em tempo real, ou seja, é criada ao mesmo tempo que já é compartilhada com um público.

KRISTIN BETHGE/ACERVO DO FOTÓGRAFO

Registro do espetáculo *Os clássicos do passinho*, dirigido por Rodrigo Vieira. Teatro Sesc Santos, Santos, São Paulo, 2017.

Em diálogo com o pensamento de Laban e de outros precursores da dança contemporânea, surgiu, nas décadas de 1960 e 1970, nos Estados Unidos, um grupo de dançarinos decididos a ampliar as possibilidades expressivas da dança e a imprimir maior liberdade às criações nessa linguagem. Entre eles, destacaram-se os estadunidenses Steve Paxton (1939-2024), Trisha Brown (1936-2017) e Yvonne Rainer.

Em 1970, esse trio de artistas fundou um coletivo chamado Grand Union, que realizou diversas apresentações em universidades, teatros e centros culturais, tendo a improvisação em dança como foco do trabalho.

TOM BERTHIAUME/WALKER ART CENTER

O coletivo Grand Union. Walker Art Center, Estados Unidos, 1971.

Biblioteca do professor. Caso deseje estudar o assunto, sugerimos a leitura dos textos a seguir.

• GOUVÊA, Raquel Valente de. A experimentação na Improvisação de dança. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 9, n. 1, 2014.
• GUERRERO, Mara Francischini. **Formas de improvisação em dança**. v. 9 n. 1 (2008): V Congresso da ABRACE. n. p.
• GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

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

Consideradas as diferenças de contexto histórico, social e cultural, no passinho a improvisação também é usada para compor as danças. Assim, com base em movimentos preexistentes, cada dançarino improvisa seus passos em rodas, festas ou batalhas, em coreografias individuais ou coletivas, compartilhando danças que são criadas de maneira instantânea e em tempo real.

ESMIUÇANDO O ENEM

Esmiuçando o Enem. Nesta seção, os estudantes vão refletir sobre as relações entre o *funk* e o *hip-hop* e seus contextos de criação, mobilizando as habilidades EM13LGG303, EM13LGG601 e EM13LGG604.

Individualmente, responda à questão a seguir, que compôs uma prova do Enem.

(Enem)

No Brasil, a origem do *funk* e do *hip-hop* remonta aos anos 1970, quando da proliferação dos chamados "bailes *black*" nas periferias dos grandes centros urbanos. Embalados pela *black music* americana, milhares de jovens encontravam nos bailes de final de semana uma alternativa de lazer antes inexistente. Em cidades como o Rio de Janeiro ou São Paulo, formavam-se equipes de som que promoviam bailes onde foi se disseminando um estilo que buscava a valorização da cultura negra, tanto na música como nas roupas e nos penteados. No Rio de Janeiro ficou conhecido como "*Black* Rio". A indústria fonográfica descobriu o filão e, lançando discos de "equipe" com as músicas de sucesso nos bailes, difundia a moda pelo restante do país.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena**: o *rap* e o *funk* na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 47.

A presença da cultura *hip-hop* no Brasil caracteriza-se como uma forma de

a. lazer gerada pela diversidade de práticas artísticas nas periferias urbanas.
b. entretenimento inventada pela indústria fonográfica nacional.
c. subversão de sua proposta original já nos primeiros bailes.
d. afirmação de identidade dos jovens que a praticam. Resposta: **d**.
e. reprodução da cultura musical norte-americana.

Reúnam-se em grupos de três pessoas e leiam atentamente o enunciado da pergunta, pois nele há pistas importantes para responder à questão.

1. **Anotem as palavras-chave que consideram fundamentais para a resolução da questão.** **1.** É desejável que os estudantes identifiquem algumas palavras que levam à resposta correta como "jovens", "valorização" e "cultura negra".
2. **Com base na leitura atenta do enunciado e na identificação das palavras fundamentais para a compreensão do texto, descartem as alternativas que consideram incorretas.** **2.** É desejável que os estudantes descartem, pelo menos, as alternativas **b**, **c** e **e**, já que a alternativa **b** contradiz o que diz o enunciado e não há nada nele que ampare o que é dito nas alternativas **c** e **e**.
3. **Caso ainda reste mais de uma alternativa, discutam entre si qual delas seria a resposta mais consistente e condizente com a presença da cultura *hip-hop* no Brasil com base no que diz o enunciado e em seus conhecimentos sobre o assunto.** **3.** Pode ser que os estudantes tenham ficado em dúvida entre as alternativas **a** e **d**, já que o enunciado comenta que os bailes foram considerados atividades de lazer nas periferias. Porém, é desejável que reconheçam que a alternativa **d** é a resposta que mais condiz com o movimento *hip-hop* que, além de ter sido uma forma de lazer para jovens negros, foi, essencialmente, uma forma de afirmação de identidade desse grupo social.
4. **Redijam um parágrafo justificando a resposta.**

4. Oriente os estudantes a redigirem a justificativa em um parágrafo, que deve conter os motivos pelos quais escolheram a resposta e os caminhos usados para chegar até ela.

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

EXPRESSÃO Rabiscando e divulgando juntos

Agora, você vai dançar construindo um diálogo entre o passinho e a dança contemporânea, fazendo da improvisação o eixo condutor. O processo contará ainda com uma cobertura jornalística a fim de compartilhar a experiência com a comunidade escolar. Para isso, você vai mobilizar conhecimentos de Arte e de Língua Portuguesa.

Organizem-se em dois grupos: o que vai participar da apresentação de dança e o que vai produzir uma reportagem sobre ela. Fiquem atentos para ler o comando referente à função da qual fizerem parte.

Etapa 1 – Aquecendo o corpo

Dançarinos

O grupo dos **dançarinos** vai se dedicar à criação de uma dança utilizando a improvisação. Comece aquecendo o corpo, conforme os passos propostos a seguir.

1. **Com os colegas, verifiquem a possibilidade de fazer a atividade no pátio, na quadra ou em outra área espaçosa da escola. Se não for possível, afastem as mesas e cadeiras para as laterais da sala, de modo que vocês tenham mais espaço para desenvolver a proposta.**
2. **Formem uma roda com toda a turma.**
3. **Individualmente, faça rotações lentas com a cabeça, depois com os ombros, cotovelos, quadris, joelhos e tornozelos. Pense em cada articulação do corpo durante os movimentos.**
4. **Em seguida, em deslocamento pela sala, mantenha os movimentos de rotação. Você pode movimentar uma parte do corpo de cada vez ou combiná-las em movimentos sincronizados.**
5. **Faça movimentos com todas as partes do corpo, como se "rabiscasse" o espaço com ele. Nesse momento, não precisa rabiscar só com os pés. Explore as possibilidades: E se você rabiscasse com as mãos? E se desenhasse no espaço com a ponta do nariz ou com os cotovelos?**

Etapa 1. Oriente os estudantes na formação dos grupos de dançarinos e de repórteres, buscando balancear os interesses deles com as necessidades na divisão da turma entre as funções. O ideal é que a maioria dos estudantes se engajem na participação como dançarinos e um grupo menor se dedique à cobertura jornalística. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Repórteres

O grupo de **repórteres** vai participar fotografando todos os ensaios, registrando por escrito cada uma das etapas, entrevistando alguns dançarinos e escrevendo uma reportagem sobre todo o processo, que deve conter informações que aprenderam em **Leitura 1**, **Leitura 2** e **Se eu quiser aprender +**. Para começar, siga as orientações.

6. **Fotografe os dançarinos durante os processos de criação. Busque ângulos e enquadramentos que favoreçam o reconhecimento dos movimentos registrados.**
7. **Registre por escrito informações sobre essa etapa. Esse registro deve abranger as orientações do professor e o modo como os dançarinos participaram da proposta.**

6. Para os estudantes que vão fotografar, oriente-os a fazê-lo com os próprios dispositivos eletrônicos, se for possível, ou verifique se há disponibilidade de equipamentos fotográficos na escola. Caso isso não seja possível, adapte a atividade, pedindo aos estudantes que façam os registros por meio de desenhos.

Etapa 2 – Rabiscando com o colega

Dançarinos

8. **Forme uma dupla com um colega.**
9. **Movimentem-se de maneira espelhada, um de frente para o outro. É importante que os movimentos não sejam feitos de maneira muito rápida para que o colega consiga acompanhar o desenhar desse movimento no espaço.**

Etapa 2. Os estudantes poderão intensificar o aquecimento, ampliando o próprio repertório de movimento e a consciência corporal. Além disso, poderão se sentir cada vez mais confiantes e confortáveis para elaborar combinações de movimentos e improvisar. Nesse momento, além de retomar o gesto de rabiscar, da cultura do passinho, poderão trabalhar outras referências metafóricas para o movimento.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Expressão. Os estudantes vão participar de uma proposta de criação em dança, tendo como referência o passinho e a improvisação. Eles vão atuar em um processo criativo autoral, mobilizando as habilidades EM13LGG201, EM13LGG501, EM13LGG503, EM13LGG603, EM13LGG702 e EM13LGG703 e, inspirados pela experiência jornalística (dentro do campo jornalístico-midiático), farão uma cobertura jornalística do processo. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Dica de professor

O importante é usar a criatividade e a sensibilidade para criar movimentos no ritmo da música. Use os movimentos do repertório de dança que você já tem, retome as referências deste capítulo e inspire-se no gesto de *rabiscar*. Lembre-se que não há certo ou errado e todo movimento é bem-vindo.

Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa. Como a proposta prevê a elaboração de uma reportagem, é interessante que o professor de Língua Portuguesa também possa participar: ele poderia explorar com a turma o gênero reportagem, lendo um texto acerca do passinho que funcione como referência para a produção dos textos dos estudantes, complementada com outras orientações do professor. É interessante que a orientação seja feita para toda a turma, mesmo para os dançarinos, para a consolidação do gênero que já vem sendo estudado desde o Ensino Fundamental. No final da atividade, o professor poderia analisar, com os estudantes, as reportagens produzidas, destacando aspectos do texto jornalístico, como a inclusão de falas de pessoas envolvidas no evento reportado, a escolha entre a tentativa de neutralidade e a explicitação de um posicionamento, a articulação entre linguagens, entre outros temas.

9. Acompanhe e oriente os estudantes para que a atividade aconteça de forma que todos participem. O exercício do espelho e o exercício do cardume são adaptações da brincadeira "siga o mestre", que talvez já faça parte do repertório cultural deles. Use os estímulos sonoros para trabalhar musicalidade e noções de ritmo e tempo. Quanto à movimentação corporal, trabalhe a improvisação e a consciência corporal, espacial e direcional. Todas essas capacidades proprioceptivas e motoras são essenciais para o desenvolvimento pleno de uma pessoa. Lembre-se sempre de acolher os estudantes portadores de deficiências. Os recursos para que isso seja feito podem ser conversados com os próprios estudantes que, muitas vezes, conhecem estratégias que permitem sua participação em atividades diversas. Para aqueles com deficiência visual, você pode eleger um estudante para guiá-lo e ajudá-lo durante toda a proposta. Esse guia pode ser trocado para que mais estudantes participem dessa experiência. Para os estudantes com mobilidade reduzida, proponha que sigam os movimentos do "mestre" de acordo com as possibilidades deles; reserve um momento para que eles também sejam o "mestre" que todos devem seguir. Lembre os estudantes de que todos se beneficiam pelas estratégias de inclusão, não apenas aqueles estudantes que têm alguma deficiência.

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

10. Invertam a ordem de quem conduz o movimento e de quem o espelha.

11. Agora, reorganizem-se em trios. Uma pessoa deve conduzir o movimento, enquanto duas o espelham. Alternem esses papéis entre si.

12. Juntem-se em um único grupo com toda a turma, com todos voltados para um mesmo lado. Quem estiver mais à frente começa a fazer o movimento. Todos devem segui-lo, como em um cardume.

13. Alternem os papéis, até que todos passem pela experiência de conduzir o grupo nessa "onda de movimentos". Pensem em maneiras de passar a vez ao próximo colega sem precisar usar a fala. Essa alternância pode ser realizada, por exemplo, ao virar o corpo para o outro lado.

Repórteres

14. Registrem a atividade das duplas de dançarinos por meio de fotografias e por escrito, como fizeram na etapa anterior.

15. Convidem alguns participantes para responder à seguinte pergunta: Quais foram as descobertas feitas durante a atividade?

É lógico!

Mesmo que você nunca tenha fotografado movimentos de dança, as observações anteriores de fotografias semelhantes podem lhe oferecer um padrão para esse tipo de registro e contribuir para uma solução eficiente do problema.

Etapa 3 – Fazendo uma roda de dança

Etapa 3. Mais uma vez, estimule a participação de todos. Se os estudantes se sentirem confortáveis, proponha o duelo ou a batalha de dança.

Dançarinos

16. Organizem-se em uma grande roda.

17. Uma dupla de cada vez vai ao centro da roda. Cada dupla pode apresentar danças distintas ou repetir o exercício do espelho da etapa anterior. Também é possível ir para o meio da roda sozinho ou em trios. Organizem-se do modo que se sentirem mais confortáveis, lembrando que o importante é que todos dancem juntos.

18. Quem está na roda dá suporte a quem está no centro. Vocês podem bater palmas, gritar o nome dos colegas e acompanhar os movimentos de quem está dançando.

19. Assim que os colegas deixarem o centro da roda, outros devem entrar, garantindo a dinâmica da atividade.

Repórteres

20. Além de fotografar e registrar esta etapa por escrito de acordo com o que fizeram na etapa anterior, convidem mais alguns estudantes para responder à seguinte pergunta: O que a participação nessa proposta lhe ensinou?

21. Escrevam, em grupo, uma reportagem contendo as fotografias produzidas, as explicações sobre o passinho e a improvisação em dança contidas em **Se eu quiser aprender +** e os depoimentos dos estudantes dançarinos.

22. Imprimam a reportagem, mostrem o resultado para os colegas que participaram da proposta como dançarinos e, por fim, exponham no mural da escola.

Etapa 4 – Refletindo sobre a experiência

Reúnam a turma e conversem com o professor e os colegas sobre a experiência.

23. Como você se sentiu durante essa experiência?

23. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a reconhecer e refletir sobre os sentimentos e as sensações vividos durante a realização da proposta.

Etapa 4. Incentive os estudantes a comentarem se, durante o estudo do capítulo, refletiram sobre as crenças em relação às manifestações culturais e os preconceitos contra elas. Destaque o caráter avaliativo desta etapa, ajudando-os a perceber que as aprendizagens teóricas e práticas estão conectadas umas às outras e podem produzir novos sentidos, transformando a maneira como cada um olha para si mesmo, para os outros e para o mundo. Leve-os a refletir sobre os movimentos que criaram e a perceber a ampliação dos próprios repertórios.

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

24. Se você fez parte do grupo de dançarinos:

24. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a comentarem tanto a experiência com a dança quanto as impressões que tiveram da cobertura jornalística.

a. Pensa ter executado movimentos que não havia feito antes?

b. Você improvisou?

c. Como você se sentiu tendo uma cobertura jornalística sendo feita durante sua participação na proposta?

d. Você achou que a cobertura jornalística apresentada contemplou o que aconteceu em seu processo criativo?

25. Se você fez parte do grupo de repórteres:

25. Resposta pessoal. Atuar na cobertura jornalística de um evento de dança pode ser desafiador. Incentive os estudantes a comentarem os desafios que encontraram e as estratégias que utilizaram para resolvê-los.

a. Quais foram os desafios que enfrentou durante a cobertura do acontecimento? Que soluções encontrou?

b. Como foi descrever os movimentos que os colegas de dança criaram? É difícil transpor imagens em movimento para a linguagem verbal?

c. Você achou que os registros fotográficos contemplaram o que aconteceu no processo?

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

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

Agora que chegou ao fim do capítulo, leia as questões a seguir, reflita sobre elas e elabore um pequeno texto para responder a cada uma delas.

E se a gente se autoavaliasse? O objetivo dessa proposta é que os estudantes avaliem seus percursos e reconheçam as aprendizagens que tiveram ao longo do capítulo, contribuindo para a consolidação de seus saberes.

1. **Como as aprendizagens sobre o passinho e a improvisação em dança contribuíram para a ampliação de seus conhecimentos sobre a dança e sobre as diversas formas que ela pode ter?**

1. Resposta pessoal. Oriente os estudantes a retomar o percurso do capítulo. Dessa forma, poderão compreender o desenvolvimento de seus processos de aprendizagem.

2. **Considerando o conhecimento que você já tinha do passinho ou que adquiriu após as experiências vividas durante o estudo do capítulo, você acha que o passinho é uma expressão cultural importante para afirmar a voz dos jovens que praticam essa dança?**

3. **Você acha que, ao ocupar os espaços midiáticos, o passinho perde suas características de valorização de identidades periféricas? Por quê?**

4. **Durante o estudo deste capítulo, você conheceu movimentos novos e combinações de movimentos diferentes daquelas que você já conhecia? Sente que ampliou seu repertório de movimentos?**

4. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes respondam que sim e que reconheçam que ampliaram seus repertórios, uma vez que foram incentivados a criar novos movimentos e combinações entre eles em atividades propostas ao longo do capítulo.

2. Resposta pessoal. Ao longo do capítulo, essa questão foi discutida e foram apresentadas informações que possibilitam aos estudantes responder afirmativamente à questão. Incentive-os a justificar suas respostas.

3. Resposta pessoal. Promova a discussão pedindo aos estudantes que analisem a visibilidade do passinho nos meios de comunicação – programas de auditório, publicidade, comemorações de jogadores de futebol etc. Essa presença "esvazia" a manifestação de identidade que se revela no passinho? Ele se torna mera mercadoria para consumo? Há ganhos para os dançarinos?

Recado final

Neste capítulo, você conheceu mais o passinho e alguns aspectos sociais que envolvem essa dança, discutindo alguns efeitos da apropriação dela pela mídia. Muitos outros aspectos ainda podem ser considerados em suas futuras reflexões, como o uso da mídia – as redes sociais, por exemplo – para a divulgação da dança pelos praticantes. Além disso, aprendeu o que é improvisação em dança e pôde colocar seu corpo em movimento em processos criativos e colaborativos, criando formas de dançar, desenvolvendo consciência corporal, espacial e musical.

Por fim, participou de um processo de criação que teve uma cobertura jornalística, experimentando como desenvolver formas de interação entre obras artísticas e o jornalismo. Continue abrindo espaço para essa linguagem artística em sua vida e siga interessado pelas ações de grupos e pessoas que praticam dança na comunidade em que você vive.

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Capítulo 11

EXPERIENCIANDO O PROCESSO DE CRIAÇÃO NO TEATRO

Biblioteca do professor. Os jogos teatrais propostos neste capítulo são exercícios ligados à atuação e têm diferentes graus de complexidade, trabalhando concentração, segurança e presença cênica. A elaboração desse trabalho é inspirada na prática das professoras Alice K., Elizabeth Lopes e Maria Thais Lima Santos, do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo. Para uma reflexão mais ampla sobre a prática e a importância dos jogos teatrais, sugerimos o livro *Improvisação para o teatro*, escrito pela pedagoga estadunidense Viola Spolin.
SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

A essa altura de nossos estudos, você já tem noção do que é um processo de criação artística. Um processo desse tipo pode ser considerado uma obra de arte ou somente o resultado dele tem valor artístico? Existe pesquisa na criação artística ou somente nas ciências? Sabe dizer de que maneira os gêneros tradicionais do teatro se transformam e se atualizam? Como transformar a própria criação artística em experiência teatral?

Neste capítulo, vamos estudar a importância dos processos de criação no teatro e descobrir como os artistas fazem a abordagem deles. Especificamente, veremos como a realização e o compartilhamento de etapas anteriores à apresentação de um espetáculo têm influenciado a produção e a recepção artística contemporâneas. Vamos (nos) expor?

AGUÇANDO OS SENTIDOS Jogos teatrais

Aguçando os sentidos. Esta seção é uma avaliação diagnóstica com a finalidade de sondar os conhecimentos e experiências dos estudantes sobre o tema do capítulo. Nela, os estudantes vão experimentar jogos teatrais. Participando de vivências corporais, eles poderão trabalhar elementos próprios da linguagem teatral e exercitar competências socioemocionais e valores como respeito e empatia, mobilizando as habilidades EM13LGG501, EM13LGG503 e EM13LGG603.
Os processos de criação e os jogos teatrais buscam, muitas vezes, operar como "laboratórios" e ajudam os atores a investigar determinado personagem ou situação por meio de vivências físicas e emocionais. Esses jogos teatrais costumam ser propostos por diretores, assistentes de direção ou preparadores de corpo, de voz ou de atores. O primeiro exercício é geralmente utilizado como aquecimento para práticas de coro. Aqui, o objetivo é "energizar" os estudantes, ao mesmo tempo que pretende conectá-los uns aos outros.

2. Resposta pessoal. O objetivo é sondar o repertório e as vivências dos estudantes. Incentive-os a relembrar experiências com jogos teatrais de que já participaram ao longo do percurso escolar ou em outros contextos.

4. Oriente os estudantes a observar atentamente a figura, pois isso lhes auxiliará durante a atividade.

1. Na sua opinião, o que define um jogo?

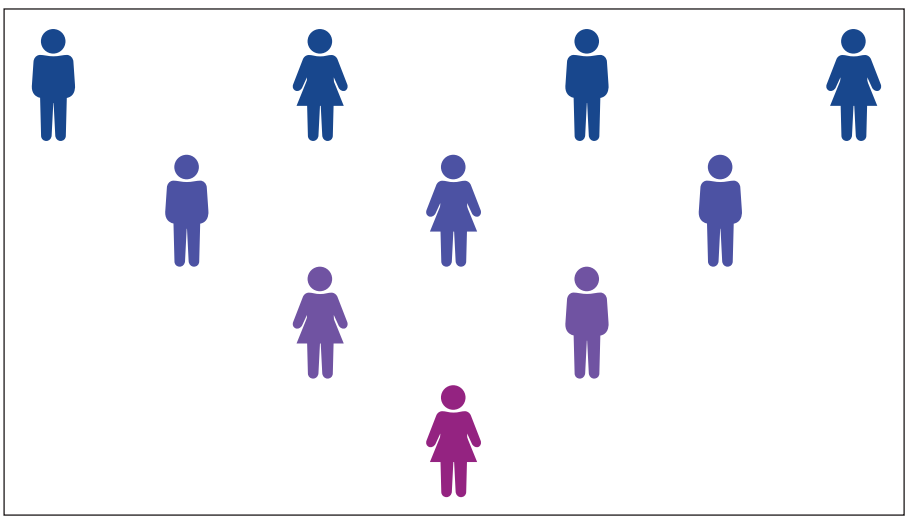
2. Você já experimentou algum jogo teatral?

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que um jogo é uma experiência usualmente coletiva e conduzida por regras conhecidas e acordadas por todos os jogadores.

A realização de jogos teatrais é uma prática constante na criação teatral e na pedagogia do teatro. O principal objetivo deles é proporcionar aos jogadores experiências sensíveis, que exercitem princípios básicos do teatro, como presença, concentração, prontidão, imaginação e conexão com o outro. Nesta atividade, você vai participar de dois jogos teatrais conduzidos por seu professor.

3. Para começar, vamos aquecer o corpo e fazer conexões entre nós. Organizem-se em grupos de dez integrantes.

4. Em grupo, formem um pequeno coro com quatro fileiras, em que todos devem ter o corpo voltado para a mesma direção. Posicionem-se conforme a "Figura 1": na quarta fileira, devem ficar quatro pessoas; na terceira, três; na segunda, duas; e, na primeira, uma.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Figura 1.

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

5. Uma vez iniciada, a dinâmica é simples: juntos, vocês devem dar dez pequenos saltos para frente, elevando os calcanhares, mantendo as pontas dos pés próximas do chão e contando, em voz alta, de um a dez.

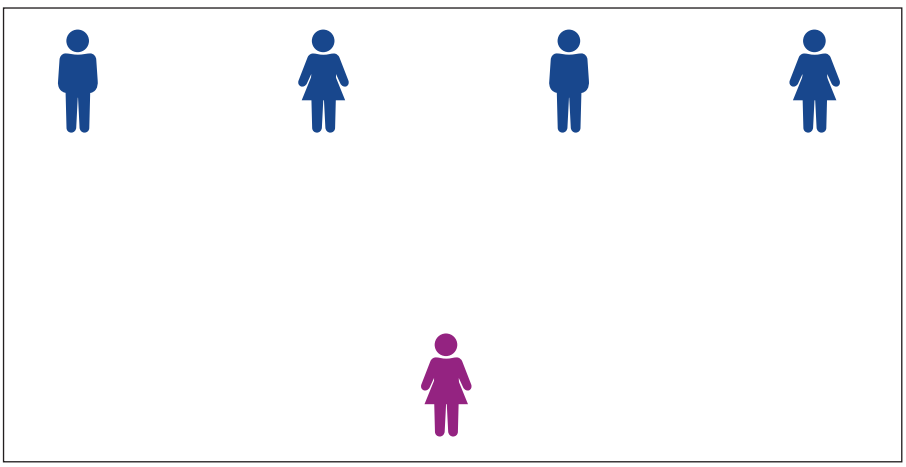
6. Encerrada a primeira sequência, girem o corpo em 90° voltando-se para a esquerda, então deem dez saltos.

7. Repitam esse procedimento, girando o corpo em 90° a cada dez saltos, até retornarem à posição inicial.

8. Depois, iniciem uma nova rodada, mas contando os saltos até nove. O exercício prossegue assim até que cada sequência se resuma a um único salto.

9. Agora, vocês vão experimentar um jogo em que serão desafiados a estarem conscientes, prontos e presentes. Para isso, formem grupos de cinco pessoas.

10. Uma pessoa vai se posicionar à frente do grupo e de costas para ele. Os demais integrantes vão se distanciar do colega e formar uma fileira, como na "Figura 2".



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Figura 2.

11. O objetivo das quatro pessoas que estão atrás é alcançar o colega da frente, sem que ele perceba. Em nenhum momento quem estiver na frente deve mover a cabeça ou olhar para trás. Um dos objetivos do exercício é, justamente, ampliar o campo de visão de quem permanecerá à frente, imóvel.

12. Os colegas de trás começam a se mover. Sempre que a pessoa da frente perceber que um colega está se aproximando, deve dizer o nome de quem identificou. Esse colega, então, vai voltar para a posição inicial. Quem estiver tentando alcançar a pessoa da frente precisa encontrar estratégias para disfarçar seus movimentos.

13. Encerrada a rodada, recomecem o jogo, mudando a pessoa que fica na frente. Todos devem experimentar ficar nessa posição em uma rodada. Ao final, vocês provavelmente vão se sentir mais presentes!

14. Para finalizar, reúnam-se com o professor em uma roda de conversa para refletirem sobre a experiência. Tenham como base as seguintes perguntas:

a. Você se sentiu mais presente durante a realização dos exercícios? Por quê?

b. O que aconteceu com sua percepção de espaço durante as práticas?

c. Você sentiu que sua percepção de tempo mudou?

d. Em algum momento do jogo, você teve alguma ideia ou lembrança inusitada? Por que acha que isso aconteceu?

5. Durante os saltos, oriente os estudantes a prestarem atenção no movimento de suas articulações para amortecerem as quedas na volta ao chão.
7. Caso existam erros em relação às direções de giro do corpo, incentive os estudantes a continuarem a atividade de forma que todos se auxiliem.
8. Explique aos estudantes que é importante que comecem juntos, mas sem combinar esse início e sem sinais explícitos, como inspirações profundas ou murmúrios. O desafio está na manutenção de um ritmo comum, em sincronia. Ajude-os a observar que há uma nova configuração a cada giro e que as fileiras não permanecem alinhadas iguais. A expectativa é de que, ao final, os estudantes se sintam mais despertos e, também, mais conectados com os colegas. Esse início é fundamental e o objetivo é estabelecer um primeiro "pacto" entre os jogadores, de realizar os exercícios com seriedade. Este é um bom momento para comentar com os estudantes que levar o exercício a sério não significa ser sisudo e que, quanto maior a dedicação aos exercícios, mais interessantes eles se tornam.
11. Comente com os estudantes que as pessoas que estão atrás podem se locomover buscando não produzir sons. Essa é uma maneira de exercitar o controle do próprio corpo.
12. Além da locomoção buscando reduzir os ruídos causados pelo movimento, estimule os estudantes a buscar outras estratégias.
13. Ressalte a importância do silêncio no exercício. O desenvolvimento da atividade costuma ser interessante de ser observado. Como poderá perceber, é particularmente teatral por causa da tensão estabelecida, que não deixa de ser uma forma de conflito entre os jogadores. Em geral, os jogadores buscam o silêncio e a velocidade, além da distração do jogador à frente deles. Considere cerca de três minutos para cada rodada. Depois, peça que troquem a pessoa da frente.
14. a. Resposta pessoal. Os estudantes podem apontar efeitos diversos da prática, como mais atenção, ânimo, energia e disposição.
14. b. Resposta pessoal. Os estudantes podem comentar, por exemplo, que sentiram seu campo de visão ampliado na segunda prática.
14. c. Resposta pessoal. É esperado que a percepção de tempo tenha se tornado mais intensa; os participantes geralmente dizem que o presente parece "ter se expandido" durante os jogos.

14. d. Resposta pessoal. É provável que os estudantes digam que sim; tanto o relaxamento e a entrega quanto o esforço para não olhar para trás tendem a despertar lembranças de situações correlatas.

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

LEMBRA?

As **vanguardas artísticas** do século XX, como o Cubismo, o Surrealismo e o Dadaísmo, romperam tradições e incentivaram novos processos colaborativos, nos quais artistas trabalhavam juntos de forma experimental, sem seguir regras fixas, influenciando a arte contemporânea.

Investigue

Em grupos, pesquisem duas vanguardas artísticas do século XX e apresentem as principais características delas à turma utilizando cartazes.

Estratégia: As pesquisas sobre movimentos artísticos precisam contar com exemplos. Por meio deles, é possível entender melhor como características e temas se concretizam nas obras. Enriqueçam a pesquisa com fragmentos de textos, reproduções de pinturas etc.

Investigue. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa. No Capítulo 7 do volume 3 de Língua Portuguesa, há um infográfico com as cinco vanguardas. Caso os estudantes tenham acesso ao volume, sugerimos que você leia com eles o infográfico e comente as obras citadas.

Leitura 1

Leitura 1. Esta é uma oportunidade de conversar com os estudantes sobre projetos de arte que preveem o compartilhamento da criação artística. As perguntas servem de roteiro e apontam para aspectos que devem ser comentados. O gabarito facilita a condução da atividade. O projeto apresentado, *Máquinas do mundo*, é bastante singular e integra diferentes linguagens em uma ação interdisciplinar. A seção contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG501, EM13LGG503 e EM13LGG601.

No século passado, sobretudo após as **vanguardas artísticas** que agitaram as primeiras décadas do século XX, fortaleceu-se, entre muitos artistas, o desejo de, efetivamente, compartilhar seus processos de criação com o público, e ainda inserir o espectador nas obras. Para isso, esses artistas passaram a propor **experiências abertas**, que explicitavam ao público os princípios de sua criação.

O compartilhamento dos processos de criação é uma tendência particularmente forte do teatro brasileiro contemporâneo; grupos e companhias têm desenvolvido processos cada vez mais complexos nessa direção. Nesses trabalhos, a dramaturgia não é um ponto de partida, ou seja, os atores não recebem um texto ou roteiro finalizado antes do início dos ensaios; ao contrário, a dramaturgia é construída progressivamente pelos artistas com base na releitura de textos já existentes ou da concepção de um novo material.

Os projetos desses grupos e companhias podem contemplar, entre outras ações, ensaios abertos com a participação do público, realização de palestras e de oficinas e ateliês de criação, inspirados na prática dos atores. Dessa maneira, os artistas incluem os espectadores em etapas anteriores à apresentação dos espetáculos, integrando-os à pesquisa e ao desenvolvimento das obras.

Leia um trecho da reportagem de Maria Luísa Barsanelli, publicada no jornal *Folha de S.Paulo*, em 2018, sobre o projeto *Máquinas do mundo*, da Mundana Companhia.

Grupo une teatro, artes e literatura para mostrar engrenagens cênicas

Mundana Companhia usa textos de Clarice, Drummond e Machado em novo trabalho

RENATO MANGOLIN /ARQUIVO DO FOTÓGRAFO

Registro do espetáculo *Máquinas do mundo*, com a atriz Luah Guimarãez, instalação homônima de Laura Vinci e Alessandra Domingues e figurino de Joana Porto e Diogo Costa. Sesc Pinheiros, município de São Paulo, estado de São Paulo, 2018.

Uma voz computadorizada [...] dá as coordenadas: "Você chegou à área de serviço. À área de vir a ser. Vire-se".

Pode soar um tanto artificial, ainda que poético, mas é exatamente a mistura que acontece em *Máquinas do mundo*, novo trabalho da Mundana Companhia.

Não se trata apenas de teatro, mas de uma mescla dele com literatura e artes plásticas. A ideia é pôr à mostra todas as engrenagens das artes cênicas, de atores à iluminação, da música à dramaturgia.

Biblioteca do professor. A discussão do processo de criação artística como parte da obra não é incomum. Uma boa leitura sobre essa tendência pode ser feita no livro *Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção*, do artista e pesquisador Renato Cohen:
COHEN, Renato. **Work in progress na cena contemporânea**: criação, encenação e recepção. São Paulo: Perspectiva, 2013.

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

"Queríamos criar um trabalho em que as nossas áreas [mais técnicas] tivessem autonomia", afirma a cenógrafa Laura Vinci, que teve a ideia inicial para o projeto.

Trata-se de uma espécie de instalação, montada no espaço expositivo do Sesc Pinheiros. Durante o dia, fica aberta para visitas do público.

Já nas noites de quinta a sábado, recebe sessões de um espetáculo, no qual dois atores (Luah Guimarãez e Roberto Áudio) e um bailarino (Wellington Duarte) dialogam com a cenografia, a iluminação e a dramaturgia, que parte de três obras da literatura nacional:

"A Máquina do mundo", de Carlos Drummond de Andrade; um trecho de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis; e um capítulo de *A paixão segundo G.H.*, de Clarice Lispector.

"São três textos que trazem uma visão de mundo totalizante, que atravessa os tempos", diz Vinci sobre a escolha.

Os trechos surgem em áudios gravados pelos atores e pelo compositor e professor de literatura José Miguel Wisnik, que auxiliou na concepção de *Máquinas do mundo*.

Acompanhados dos áudios, os intérpretes circulam pela instalação, criando novas formas e movimentos. Áudio, por exemplo, demora-se em construir uma estrutura contínua no chão do espaço, utilizando pedras retangulares, processo que lembra a construção sistemática de Lispector na escrita dos capítulos de *A paixão segundo G.H.*

Luah se alterna em momentos contemplativos, enquanto Duarte contorce-se ao longo do espaço, em movimentos ora curtos, ora explosivos.

Tá ligado! O texto é estudado no Capítulo 10 do volume 3 de Língua Portuguesa.

Tá ligado!

Além de ser um músico renomado, Wisnik é uma referência na área da Literatura. Na conferência de encerramento da Feira Literária de Paraty (Flip) de 2015, ele ressaltou a importância da democratização da cultura.

RENATO MANGOLIN / ARQUIVO DO FOTÓGRAFO

Registro do espetáculo *Máquinas do mundo*, com a atriz Luah Guimarãez, instalação homônima de Laura Vinci e Alessandra Domingues e figurino de Joana Porto e Diogo Costa. Sesc Pinheiros, município de São Paulo, estado de São Paulo, 2018.

Mas a proposta é que a instalação possa receber interferências dos atores, mesmo fora dos horários das sessões. "No fim, tudo é uma coisa só, tudo faz parte da mesma engrenagem", afirma a iluminadora Alessandra Domingues.

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

A fluidez também está na direção do trabalho, que não é centralizada, mas diluída entre os integrantes do grupo. "Esse papel de diretor circula entre a gente, e não é determinado quando um ou outro assume", continua Domingues.

Além da instalação e do espetáculo, haverá ateliês e um encontro sobre literatura com Wisnik, no dia 1º de dezembro.

BARSANELLI, Maria Luísa. Grupo une teatro, artes e literatura para mostrar engrenagens cênicas. **Folha de S.Paulo**, 25 nov. 2018. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/11/grupo-une-teatro-artes-e-literatura-para-mostrar-engrenagens-cenicas.shtml. Acesso em: 6 ago. 2024.

Biblioteca cultural

A Mundana Companhia é um núcleo artístico fundado em São Paulo pelos atores Aury Porto e Luah Guimarãez, também responsáveis pela produção dos projetos da companhia. Interessada pelos processos de pesquisa, a companhia estabelece parcerias com outros artistas, convidados de acordo com o propósito de cada projeto.

Como informado na reportagem, *Máquinas do mundo* foi um projeto idealizado pela cenógrafa e artista plástica Laura Vinci. Diverso e multifacetado, o projeto contava com a apresentação de um espetáculo; a disponibilização de ateliês, ou seja, de oficinas de criação direcionadas às áreas de cenografia, iluminação e figurino.

Tudo isso faz do projeto um exemplo das possibilidades de diálogo e de integração entre as diferentes linguagens artísticas. Você pode obter informações sobre essa companhia acessando sua página oficial na internet.

Papo aberto sobre o projeto

2. Resposta pessoal. O objetivo da pergunta é estimular os estudantes a refletirem sobre as pesquisas subjacentes à criação artística. No debate, vale ressaltar que, tratando-se de criação, essas pesquisas não se resumem a investigações teóricas, envolvendo também laboratórios e exercícios práticos, como os realizados na seção **Aguçando os sentidos**.

1. O que mais chamou sua atenção no projeto *Máquinas do mundo*?
2. Como mencionado no texto, *Máquinas do mundo* teve origem no estudo de três textos literários e contou com a participação de um professor de literatura, José Miguel Wisnik, que orientou a pesquisa do grupo e integrou a criação da obra. Você já havia imaginado que os artistas fazem pesquisas ao longo dos processos de criação deles?
3. Na reportagem, a artista Laura Vinci manifesta o desejo de dar maior autonomia às áreas técnicas do teatro, como a cenografia, a iluminação e o figurino. Com base no texto, pode-se dizer que em *Máquinas do mundo* a cenografia, a iluminação e o figurino estão a serviço do texto, da atuação ou da direção, ou em diálogo com eles? Comente.
4. Nos ateliês, os artistas compartilham explicitamente seus processos, orientando, a partir deles, as criações dos participantes. Na sua opinião, esse compartilhamento dos processos de criação amplia a possibilidade de o público compreender o espetáculo? Justifique sua resposta.
5. Como um todo, você acha que *Máquinas do mundo* é um projeto que investe na formação de seu público? Por quê?

Por dentro do projeto

6. Explique por que a jornalista Maria Luísa Barsanelli, ao apresentar o projeto, afirma que "Não se trata apenas de teatro, mas de uma mescla dele com literatura e artes plásticas."
7. Laura Vinci, idealizadora do projeto, afirma que os textos selecionados de Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade e Clarice Lispector "trazem uma visão de mundo totalizante, que atravessa os tempos". De que maneira a encenação desses três textos em um mesmo espetáculo dialoga com a integração de diferentes linguagens propostas pelos artistas da Mundana Companhia?

7. *Máquinas do mundo* é um projeto que se propõe representar aspectos de diferentes textos em um mesmo acontecimento cênico; logo, é um acontecimento polifônico do ponto de vista literário. De maneira análoga, a encenação se vale de linguagens distintas para criar uma experiência que é, também, polifônica do ponto de vista formal.

1. Resposta pessoal. Possivelmente o que mais vai chamar a atenção da turma é a interdisciplinaridade do projeto, formalizado como um conjunto de ações abertas ao público.

3. Espera-se que os estudantes reconheçam que no espetáculo, a cenografia, a iluminação e o figurino não estão a serviço do texto, da atuação ou da direção, e sim em diálogo com eles, o que pode ser percebido, por exemplo, no trecho que explica que "[...] nas noites de quinta a sábado, recebe sessões de um espetáculo, no qual dois atores (Luah Guimarãez e Roberto Áudio) e um bailarino (Wellington Duarte) dialogam com a cenografia, a iluminação e a dramaturgia [...]".

4. Espera-se que os estudantes digam que sim. O compartilhamento dos processos de criação é uma forma de mediação, ou seja, de contato entre obras, artistas e público. Ao expor os princípios que nortearam a construção de suas obras, os artistas oferecem ao público novas chaves de leitura para essas obras. Há, inclusive, um encontro com um professor de literatura, que discute e compara os textos com base nos quais as obras se desenvolveram. Por tudo isso, essas ações potencializam a leitura, tornando-a positivamente mais rica.

5. Espera-se que os estudantes digam que sim. Ao compartilhar, de diferentes maneiras, suas criações e seus processos, o projeto amplia a compreensão que o público tem do fazer artístico, inclusive de etapas menos conhecidas, como a pesquisa teórica e de referências. Desse modo, contribui para a formação de leitores e espectadores mais conscientes. Estimule os estudantes a desenvolverem pensamento e discurso sobre suas percepções.

6. O comentário da jornalista se justifica pela integração de diferentes linguagens no projeto, o que proporcionou aos espectadores o contato, em uma mesma experiência, com formas distintas de expressão.

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

ESMIUÇANDO O ENEM

Esmiuçando o Enem. A questão aborda a técnica de jogos teatrais, um dos assuntos centrais do capítulo. Ao estudá-la, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre como os jogos teatrais podem desenvolver diversas qualidades ligadas ao processo criativo do teatro.

Leia a questão a seguir e registre a resposta em seu material de anotações.

(Enem)

A técnica de jogos teatrais propõe uma aprendizagem não verbal, em que o aluno reúne os seus próprios dados, a partir de uma experimentação direta.

Por meio do processo de solução de problemas, ele conquista o conhecimento da matéria.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984. (adaptado).

Sob orientação do professor, os jogos teatrais são realizados na escola de forma que o estudante Resposta: **d**.

a. seja um bom repetidor de movimentos e ações, pois a cópia e a memória colaboram com seu processo de desenvolvimento.

b. obedeça a regras sem se posicionar criticamente e sem desenvolver material criativo, fortalecendo a disciplina.

c. tenha um momento de recreação por meio da convivência com os colegas, melhorando seu rendimento escolar.

d. desenvolva qualidades de ordem cognitiva e sensorial, favorecendo sua autonomia e seu autoconhecimento.

e. reconheça o professor como principal responsável pelas escolhas a serem feitas em aula durante atividades de teatro.

1. **Antes de escolher uma alternativa, relembre os jogos teatrais que você experimentou em Aguçando os sentidos. Qual(quais) alternativas(s) descreve(m) melhor o que você vivenciou nesses jogos?**
2. **Com base em sua experiência, você desenvolveu aprendizagens com os jogos teatrais propostos em Aguçando os sentidos? Justifique sua resposta.**
3. **Com o auxílio de um dicionário, explique o significado dos adjetivos "cognitivo" e "sensorial".**
4. **Escolha uma alternativa que considere correta e justifique sua resposta.**

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes fiquem em dúvida apenas entre as alternativas **c** e **d**.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que desenvolveram aprendizagens como presença, prontidão e relacionamento com o outro.

3. A cognição é o processo pelo qual se desenvolve o conhecimento. Logo, o adjetivo "cognitivo" descreve, simplificadamente, experiências que ensinam. Já o adjetivo "sensorial" se refere a vivências que explicitam os diferentes sentidos corporais (visão, audição, tato, olfato e paladar).

4. Jogos teatrais são experiências que ajudam os estudantes, por meio dos sentidos, a desenvolverem habilidades úteis para diferentes situações, cênicas ou não. Prontidão, presença e escuta, por exemplo, são habilidades essenciais a um debate ou a uma apresentação oral.

Biblioteca cultural

Diversos diretores e atores brasileiros contemporâneos trabalham com processos colaborativos de encenação. Um exemplo é o espetáculo *Tsunami* (2016), dirigido por Jonathan Andrade e interpretado por Ana Flavia Garcia.

Esse espetáculo é uma experiência-piloto no que se refere à mediação teatral e ao compartilhamento de processos de criação artística. Ao longo de quatro meses, Jonathan e Ana Flavia se encontraram semanalmente com quarenta estudantes do Ensino Médio e, nesses encontros, compartilharam com a turma procedimentos criativos, debates e pesquisas. Nesse processo, gestos, objetos e ideias, explorados pelos estudantes, foram ressignificados, integrando a composição do espetáculo.

A peça estreou em 2016 e apresenta ao público uma mulher que não tem nome e está sozinha em seu quarto, em um tempo histórico indefinido. Aos poucos, essa mulher revela não pertencer ao local onde está e passa, então, a resgatar, com o público, memórias de sua história perdida. Inteiramente falado em um idioma inventado, o espetáculo reflete sobre a dificuldade de se comunicar com os outros e de entender a si mesmo.

OBJETO DIGITAL Vídeo: Tsunami

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

Leitura 2

Leitura 2. Esta seção apresenta aos estudantes uma releitura de *Hamlet*, de William Shakespeare. Trata-se de um episódio de uma websérie que sintetiza a narrativa explorando elementos da linguagem circense, em especial da figura do palhaço, mobilizando as habilidades EM13LGG301, EM13LGG601 e EM13LGG602. O objetivo é que os estudantes reflitam sobre a adaptação de uma obra clássica para um contexto contemporâneo, explorando as possibilidades de reinterpretação e os impactos culturais dessa adaptação.

OBJETO DIGITAL Vídeo: Teatro de Retalhos

O Teatro de Retalhos é um coletivo de pesquisa e produção teatral e audiovisual. Com sede na cidade de Arcoverde, em Pernambuco, o grupo se destaca pelo desenvolvimento de processos colaborativos de encenação e pelo trabalho com a comicidade e com as máscaras cômicas, em especial com o nariz de palhaço, além de outros elementos da arte circense.

Em 2021, o coletivo produziu a websérie *Clássicos – igual ao outro, só que diferente*, na qual apresentou ao público versões de cinco grandes obras da literatura mundial: *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, *A metamorfose*, de Franz Kafka, *Moby Dick*, de Herman Melville, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e *Hamlet*, de William Shakespeare.

TEATRO DE RETALHOS

Fotograma do episódio "Hamlet, para quem não sabe qual a questão", da websérie *Clássicos – igual ao outro, só que diferente*, da companhia Teatro de Retalhos, direção de Djaelton Quirino. Brasil, 2021.

Nesta leitura, você conhecerá mais detalhes do último episódio dessa série, intitulado "Hamlet, para quem não sabe qual a questão", criada coletivamente e dirigida por Djaelton Quirino.

Hamlet (1603), de William Shakespeare (1564-1616), é uma das peças de teatro mais conhecidas e influentes da literatura ocidental. Escrita como uma tragédia, ganhou as mais diversas montagens ao longo dos séculos, que adaptaram sua narrativa a diferentes contextos, estilos e formas de expressão.

A peça conta a história do príncipe da Dinamarca, Hamlet, que, depois de se encontrar com o fantasma de seu pai, descobre que o tio, Cláudio, envenenou o irmão para subir ao trono.

A angústia do protagonista, que precisa decidir se acredita no que escutou do fantasma, se vai ou não empreender um ato de vingança e como vai fazer isso, fez dele um personagem célebre.

Leia a transcrição de um trecho da primeira cena. Trata-se de um diálogo entre Hamlet e um Fantasma, cuja identidade, no início da cena, é desconhecida.

Fantasma (*em sofrimento*): Uhhhh!

Hamlet: Será este o fantasma do meu pai?! Os olhos, o nariz, a peruquinha... É tudo tão igual! Só pode ser o meu querido pai. Ou alguém muito parecido...

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

Fantasma (*assustadoramente*): Uhhhh! Uhhh!!! Aaaaii! Aaaai! (*chorando*) Por que me mataram? Eu tinha tanta coisa para fazer!

Hamlet: Calma, calma, calma, calma. Vai molhar o lençol todinho, rapaz... (*Espreme o lençol, que está encharcado.*) Calma, respire e me conte tudo o que aconteceu.

Fantasma (*chorando*): Ai! Eu não respiro mais! Desde que eu morri. Aliás, desde que me mataram!

Hamlet: Mataram?! Quem?! Como? Onde? E por quê?!

Fantasma: Foi o seu maléfico e horrendo tio Cláudio quem me matou, colocando veneno no meu ouvido. E eu vim a óbito. E o pior: vim a pé!

Hamlet: Ah! Que história horrenda que o senhor me conta! Que coisa nefasta. Que imundície essa família...

Fantasma: Agora, eu preciso que você me vingue, meu filho. Pois com este lençol eu não consigo segurar nada sem derrubar.

Hamlet: Ó! Minha cabeça balança como uma gangorra. O que devo fazer?

CLÁSSICOS – episódio 5 – Hamlet, para quem não sabe qual a questão. Vídeo de Teatro de Retalhos. [*S. l.*: *s. n.*], 2021. 1 vídeo (15 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tbsjGTn59VU. Acesso em: 2 ago. 2024.

Papo aberto sobre a cena

1. **Você já assistiu a uma apresentação de palhaço? Em caso afirmativo, do que você se lembra?**

1. Resposta pessoal. É provável que os estudantes já tenham tido contato com a arte dos palhaços no Ensino Fundamental ou em contextos distintos, como no circo, no teatro ou mesmo em plataforma digital. Peça a eles que descrevam as características de que se recordam, como falas ou ações dos palhaços, fazendo um levantamento do repertório dos estudantes. Caso eles demonstrem não conhecer a arte dos palhaços, considere agendar uma visita cultural a um circo que esteja na região em que vocês vivem, para que os estudantes assistam a uma apresentação.

2. **Considerando suas experiências, cite elementos que você considera típicos da atuação de um palhaço.**

3. **Com base nas imagens, o figurino dos personagens parece condizente com a situação que eles estão vivendo? Por quê?**

TEATRO DE RETALHOS

Fotograma do episódio "Hamlet, para quem não sabe qual a questão", da websérie *Clássicos – igual ao outro, só que diferente*, da companhia Teatro de Retalhos, direção de Djaelton Quirino. Brasil, 2021.

4. **Como você já sabe, "Hamlet, para quem não sabe qual a questão" é uma releitura da peça *Hamlet*, de William Shakespeare, publicada originalmente em 1603. Que diferenças você acha que existem entre o texto original e o fragmento que você leu?**

2. Resposta pessoal. Há diversas possibilidades para esse tipo de atuação. As mais comuns são o exagero de emoções e de gestos cotidianos e a improvisação de piadas e brincadeiras com o público e com as próprias características do palhaço interpretado.

3. Espera-se que os estudantes percebam que há um contraste entre o figurino dos personagens, com narizes vermelhos que trazem comicidade à cena, e a situação na qual estão inseridos, que trata de morte, assassinato e vingança.

4. Resposta pessoal. A diferença mais expressiva está no gênero textual, que na obra de Shakespeare é trágico e na websérie é tragicômico. Esse aspecto será ampliado no tópico **Por dentro da cena** e na seção **Se eu quiser aprender +**. Nesse momento, espera-se poder sondar o repertório dos estudantes. Eles também podem apontar expressões idiossincráticas como "E o pior: vim a pé!" e termos como "perucquinha", que explicitam a contemporaneidade da releitura.

Biblioteca cultural

No Brasil, atores como Walmor Chagas e Wagner Moura já interpretaram Hamlet. A peça também ganhou versões assinadas por importantes diretores brasileiros, como José Celso Martinez Corrêa, Enrique Diaz e Aderbal Freire Filho. Caso tenha interesse em ler essa obra de Shakespeare, procure o livro em uma biblioteca.

Biblioteca cultural. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

Por dentro da cena

5. No início da cena, Hamlet parece duvidar da identidade do Fantasma. Aponte a fala em que essa dúvida aparece.

5. "Será este o fantasma do meu pai?! Os olhos, o nariz, a peruquinha... É tudo tão igual! Só pode ser o meu querido pai. Ou alguém muito parecido..."

6. O Fantasma faz uma importante revelação a Hamlet. Que revelação é essa?

6. O Fantasma alega a Hamlet, seu filho, que foi assassinado por Cláudio, o irmão.

7. O que o Fantasma pede a Hamlet em consequência dessa revelação?

7. O Fantasma pede a Hamlet que se vingue em seu nome.

8. Ao final da cena, Hamlet utiliza uma metáfora para expressar uma dúvida com relação a suas próximas ações. Explique essa metáfora.

8. Com essa metáfora, ele expressa sua dificuldade em decidir se deve ou não vingar seu pai. O balançar da gangorra metaforiza, portanto, as considerações alternadamente favoráveis e desfavoráveis à realização da vingança.

9. Pelo enredo e pelos personagens, a peça original *Hamlet* apresenta diversos aspectos trágicos. A cena que você leu de "Hamlet, para quem não sabe qual a questão" corresponde ao que você entende por tragédia? Por quê?

9. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que não. E, de fato, o episódio se caracteriza pela inserção de elementos cômicos (como o nariz de palhaço) em uma narrativa originalmente trágica. Logo, diferentemente da obra de Shakespeare, o texto escrito por Djaelton Quirino pode ser lido como uma tragicomédia, gênero híbrido que integra elementos de outros gêneros, que incluem, além da tragédia, a farsa, o drama, o melodrama etc. Esses conceitos serão trabalhados na seção **Se eu quiser aprender +**.

Biblioteca cultural

A companhia Seu Estrelo desenvolveu o projeto *Mitos do calango voador*, composto de um livro do artista e escritor pernambucano contemporâneo Tico Magalhães e de seis vídeos que têm como referência os mitos apresentados no livro. Eles estão disponíveis na internet.

Investigue

Investigue. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Uma das questões fundamentais de *Hamlet* é a crença no sobrenatural. Antes de decidir se deve ou não se vingar, o protagonista da peça precisa escolher entre acreditar na palavra e na própria existência de um fantasma.

A crença no sobrenatural está difundida por todas as sociedades. No Brasil, existem muitas histórias envolvendo seres míticos, inclusive algumas que fazem parte da memória coletiva de alguns grupos e contribuem para definir sua identidade, sendo parte do legado estético e cultural desses grupos. Pesquise narrativas contadas por povos do campo e povos indígenas e prepare-se para contar uma delas a seus colegas.

Estratégia: Pesquise associando palavras-chave relacionadas ao assunto, como "comunidades ribeirinhas" e "mitos", por exemplo. Outra possibilidade é identificar especialistas na área e localizar, em estudos publicados por eles, possíveis indicações.

Biblioteca cultural. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

SE EU QUISER APRENDER + Os principais gêneros do teatro ocidental

Se eu quiser aprender +. Parte das ideias sintetizadas nesta seção baseia-se no livro *Poética*, do filósofo grego Aristóteles, que continua ocupando uma posição vital na dramaturgia contemporânea. Ao explorar o conceito de tragédia sob o ponto de vista de Aristóteles em relação com o contexto histórico, a seção mobiliza as habilidades EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG601 e EM13LGG604. Os estudantes são incentivados a relacionar esses conceitos clássicos com suas representações no teatro atual, refletindo sobre as diferentes interpretações culturais e históricas.

A **tragédia** é considerada o primeiro gênero do teatro ocidental. Sua origem remonta à Grécia Antiga e aos festivais em homenagem a Dionísio, figura central da mitologia grega. Dessa época, restam apenas textos de Ésquilo, Sófocles e Eurípedes, tradicionalmente chamados de "os três grandes tragediógrafos".

Nas tragédias gregas, heróis vinculados aos deuses e a figuras políticas relevantes protagonizam histórias em que a intensidade de suas paixões os leva a tomar decisões equivocadas, muitas vezes contrariando ou ignorando desejos divinos. As ações desencadeadas por essas decisões costumam provocar efeitos proporcionalmente graves que, de modo geral, resultam em um desfecho terrível para os personagens.

Ao acompanhar o percurso dos protagonistas, o público tende a experimentar um sentimento misto: por um lado, de terror pelos atos cometidos pelos heróis; e, por outro, de piedade pela tristeza diante das condições deles ao final das apresentações. Convencionou-se chamar esse sentimento de **catarse**.

A **comédia** ocidental, outro gênero fundamental para o teatro, também tem sua origem na Grécia Antiga. Na comédia, "pessoas comuns", ou seja, personagens que não estão conectados aos deuses ou a figuras políticas de poder, vivem intrigas que abordam, entre outros assuntos, a política, a vida cotidiana da cidade e as relações familiares.

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

Essas intrigas, usualmente retratadas de forma satírica ou mesmo grotesca, explicitam falhas, desvios de caráter ou exageram características negativas desses personagens, o que provoca riso no público. Aristófanes é considerado o principal representante da comédia grega.

Tanto a tragédia como a comédia foram atualizadas e reinventadas ao longo dos séculos. William Shakespeare, autor abordado na **Leitura 2**, escreveu tanto tragédias, como *Hamlet*, *Rei Lear* e *Macbeth*, quanto comédias, como *A megera domada* e *Sonho de uma noite de verão*.

Biblioteca do professor. As informações contidas nesta seção têm como referência o livro *Poética*, de Aristóteles. ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Edipro, 2011.

CIA. CÍRCULO DE ATORES

Registro do espetáculo *Macbeth em cordel ou a peça do inominável*, uma releitura da obra de Shakespeare, *Macbeth*, realizada pela Cia. Círculo de Atores. Teatro Alfredo Mesquita, município de São Paulo, estado de São Paulo, 2023.

Diferentes processos históricos também condicionaram o surgimento de um terceiro grande gênero, o **drama**, que tem como principal característica o conflito entre personagens com desejos opostos. Movidos por esses desejos, os personagens agem e reagem em uma relação de causa e consequência que constitui o enredo das peças – em uma estrutura narrativa que ainda hoje é popular no teatro, no cinema e nas séries.

Atualmente, é comum encontrar montagens, textos e versões que atualizam esses três gêneros e que também os misturam. "Hamlet, para quem não sabe qual a questão" faz isso dando um tratamento cômico a uma situação essencialmente trágica e satirizando comportamentos de figuras de condição social elevada, como reis e príncipes. A denúncia de características negativas de figuras historicamente opressoras, aliada à ênfase nas características positivas de figuras oprimidas, é uma escolha estética muito presente na comédia contemporânea.

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

E SE A GENTE... Criasse um guia?

Dica de professor

Para tornar a tarefa mais interessante, imagine que esse guia será utilizado por um visitante de outra localidade que esteja interessado em conhecer o cenário cultural da região onde você vive.

Apesar de terem surgido há séculos, a tragédia, a comédia e o drama ainda são gêneros teatrais bastante encenados por artistas contemporâneos. Nesta atividade, você vai criar um guia cultural abordando três peças teatrais que estejam em cartaz na região onde você vive. Além disso, deverá selecionar uma quarta atividade cultural, de sua preferência, para fazer parte do guia. Nesse caso, não precisa ser, necessariamente, um espetáculo de teatro; selecione uma experiência que integre diferentes linguagens, como uma exposição que mistura artes visuais e tecnologia, um festejo que une música e dança ou uma apresentação de arte circense.

Preparando o terreno

1. **Pesquise a programação cultural da região onde vive. Você pode consultar *sites* de instituições culturais ou procurar em folhetos de divulgação e jornais impressos, por exemplo.**
2. **Identifique os principais elementos descritos sobre os espetáculos em cartaz. Provavelmente, você encontrará informações como:**
   - título, gênero e classificação indicativa da peça;
   - ficha técnica com o nome do diretor, elenco e outros profissionais envolvidos;
   - local, dias e horários das apresentações, assim como a duração do espetáculo;
   - pequena sinopse contando, em linhas gerais, o enredo.
3. **Para a quarta experiência, que integra mais de uma linguagem artística, registre os mesmos dados, considerando as particularidades de cada uma.**
4. **Selecione três peças teatrais e uma atividade cultural que tenham despertado seu interesse. Guarde todas as informações que encontrar sobre elas. Se possível, convide seus familiares e responsáveis para assistir às peças e participar dessa atividade. Depois, anote suas impressões.**

Momento de organizar o guia cultural

5. **Escolha um suporte para elaborar o guia. Você pode escrever o texto em uma folha de papel sulfite ou utilizar um programa de edição de textos.**
6. **Pense em um critério para listar a programação. Por exemplo: em ordem alfabética, considerando os títulos das peças e da atividade cultural; em ordem cronológica, levando em conta as datas das apresentações; uma listagem de classificação da que mais gostou àquela de que menos gostou.**
7. **Escreva as informações sobre cada peça teatral e a atividade cultural. Acrescente também um comentário com sua opinião sobre essas experiências, explicando os motivos pelos quais você as escolheu.**

Momento de conversar sobre a experiência

Compartilhe seu guia cultural com os colegas e analise os guias que eles fizeram. Então, conversem com base nas seguintes questões.

8. **Quais foram as obras pelas quais você mais se interessou no guia dos colegas? Por quê?** 8. Resposta pessoal.
9. **Você encontrou algum problema ao elaborar o guia cultural? Quais estratégias usou para solucionar o problema?** 9. Resposta pessoal.

E se a gente. A atividade pede aos estudantes que criem um guia de peças de teatro e outras produções artísticas. Ao desenvolvê-lo, eles terão a oportunidade de refletir sobre diversos pontos do conteúdo, sobretudo enredos, montagens e conceitos, como tragédia, comédia e drama. Além disso, eles terão a oportunidade de refletir sobre produções artísticas que têm como uma das principais características a integração de diferentes linguagens, mobilizando as habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG603. Caso não haja ações artísticas acontecendo no município em que vivem no momento da pesquisa, oriente os estudantes a procurar em municípios da região. O início dessa atividade é um bom momento também para relembrar com eles o conteúdo do capítulo trabalhado até aqui. Você pode propor que relembrem as aprendizagens, estimulando-os a reconhecer os conhecimentos adquiridos e perceber se há algum assunto que mereça ser mais explorado. Se esse for o caso, retome conteúdos, incentivando os estudantes a auxiliarem uns aos outros no aprofundamento das próprias aprendizagens.

1. Pergunte aos estudantes de que maneira eles costumam se informar sobre a programação cultural da região onde vivem, possibilitando que eles troquem experiências entre si. Dialogue com a turma, compartilhando também os veículos que você costuma consultar. Se possível, separe previamente folhetos, jornais e guias culturais para que os estudantes analisem exemplos em sala de aula.

3. Auxilie os estudantes a identificarem, nos textos de divulgação, as informações que podem variar dependendo do tipo de atividade cultural. Por exemplo, no caso de uma exposição de artes visuais, poderão encontrar o título da exposição, o nome dos artistas apresentados, dos curadores e do museu onde é realizada, o tempo de duração da exposição, os dias e os horários de funcionamento do museu etc.

6. Se achar oportuno, em diálogo com os estudantes, combinem um único critério que deve ser seguido por toda a turma.

7. Incentive os estudantes a desenvolverem pensamento e discurso, articulando as informações encontradas e suas percepções sobre as produções.

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

Bate-papo de respeito. Esse debate tem o objetivo de provocar os estudantes a refletir sobre a possibilidade de integrar diferentes gêneros para representar a realidade de forma complexa, tanto do ponto de vista da forma como do conteúdo. Assim como nossas emoções não são estanques, as representações podem tentar dar conta da multiplicidade de sensações. Essa é, aliás, uma marca da vida contemporânea, caracterizada pela efemeridade e pelo excesso de informações, o que explica o desejo de os artistas criarem obras que integrem gêneros e se aproximem mais da realidade atual das pessoas.

Bate-papo de respeito

A mineira Grace Passô é uma atriz, roteirista, dramaturga e diretora da produção teatral e audiovisual contemporânea. Leia uma fala dela para uma entrevista.

BÁRBARA CABRAL/ESP. CB/D.A PRESS.

> Vejo vários artistas tratarem de gêneros extremamente diferentes numa mesma peça – são cômicas e trágicas ao mesmo tempo. A gente mostrou uma maneira de isso ser feito. Assisto a muitas peças em que as pessoas escrevem seus próprios textos. E vejo um desejo de construir histórias. Essa geração nova, que quer implodir certas tradições do teatro, percebeu que é possível contar uma história de forma contemporânea.

Grace Passô em Brasília, no Distrito Federal. Fotografia de 2018.

ROMAGNOLLI, Luciana. Entrevista – 16 perguntas sobre passado e presente para Grace Passô. **Horizonte da cena**. Belo Horizonte, 1º abr. 2023. Disponível em: https://www.horizontedacena.com/entrevista-16-perguntas-sobre-passado-e-presente-para-grace-passo/. Acesso em: 26 jul. 2024.

Nesse trecho da entrevista, Grace aborda a combinação de diferentes gêneros em uma mesma obra. Você provavelmente já viveu uma situação em que experimentou mais de um sentimento ao mesmo tempo (por exemplo, alegria e tristeza, ou dor e vontade de dar risada). Que relação pode haver entre isso e a integração de diferentes gêneros teatrais em uma peça? O que seria contar uma história de forma contemporânea? As perguntas, provavelmente, impulsionam respostas imediatas. Elas são válidas, mas ficarão mais consistentes se você procurar articular o que está pensando ao que já estudou acerca da tradição teatral.

Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa. A dramaturga Grace Passô defende a ideia de que os brasileiros precisam desconstruir a visão de que as peças teatrais se destinam apenas à elite. O texto com esse comentário é estudado no Capítulo 4 do volume 2 de Língua Portuguesa.

Expressão. Nesta seção, os estudantes terão a oportunidade de elaborar uma breve sequência de ações cênicas, ou seja, um *workshop*, com base em pesquisa e criação de roteiro de ações, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG503 e EM13LGG603. A realização de *workshops* é uma prática bastante comum nos grupos de teatro e pode ser estruturada com base em uma pergunta ou reflexão cênica, seja de forma individual ou coletiva. A proposta desta seção é um exercício coletivo que introduz práticas como a inspiração, pesquisa e composição, essenciais para o desenvolvimento de projetos colaborativos no teatro. Por tratar-se de uma atividade com muitas etapas, antecipadamente, leia com atenção todas as etapas que a compõem e organize-se de modo a reservar uma quantidade adequada de aulas para a realização da proposta, considerando o tempo disponível. Ressaltamos que a atividade pode ser adaptada para melhor atender às necessidades e interesses da turma.

EXPRESSÃO Refletindo sobre o tempo

Uma prática bastante comum nos processos teatrais contemporâneos é a realização de *workshops*: estudos cênicos, muitas vezes individuais, desenvolvidos com base em uma pergunta ou em um tema abordado durante os ensaios. Essa estratégia de criação é utilizada principalmente em propostas cujo objetivo seja a concepção de uma dramaturgia inédita, ou seja, que ainda não tem um texto definido. A ideia é incentivar os atores a criarem pequenas cenas que possam servir de inspiração para a formalização do texto final do espetáculo.

Nesta atividade, vocês vão, alternadamente, experimentar as posições de atores e dramaturgos: primeiro, deverão produzir e atuar em um *workshop*; depois, deverão escrever uma cena, inspirada em um dos *workshops* a que assistiram.

O tema sobre o qual vocês devem trabalhar é o **tempo**, uma dimensão que já apareceu neste capítulo: nos jogos teatrais, em **Aguçando os sentidos**, que propõem outras formas de perceber a passagem e a experiência do tempo; e na **Leitura 2**, que apresenta uma versão contemporânea de uma história antiga e largamente contada e recontada ao longo dos últimos séculos.

GUTO MUNIZ/ARQUIVO DO FOTÓGRAFO

Registro de leitura do texto teatral da peça *O último carro*, de Cida Falabella. Ponto de cultura Zap 18, município de Belo Horizonte, Minas Gerais, 2014.

A relação com o tempo atravessa diferentes aspectos do fazer teatral, que, muitas vezes, sobrepõe ao tempo de um espetáculo diversas temporalidades ficcionais ou documentais. Nesta atividade, no entanto, o objetivo é convidar os estudantes a refletir de forma sensível sobre a experiência deles com diferentes recortes do tempo.

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

Etapa 1 – Formando núcleos de pesquisa e criação

1. **Organizem-se em grupos de cinco integrantes. Em seguida, sorteiem, para cada grupo, um tempo diferente: passado, presente ou futuro.**

2. **Na realização dos *workshops*, vocês terão de apresentar referências que abordem essa temática. Selecionem:**
   - um texto literário (que pode ser um poema ou um trecho de um conto ou romance);
   - um texto não literário (que pode ser, por exemplo, uma notícia de jornal ou um trecho de um livro de Física, História ou Filosofia);
   - uma canção;
   - uma pintura ou fotografia.

3. **Com base nessa pesquisa, cada *workshop* deverá apresentar as seguintes ações:**
   - leitura em voz alta de um texto ou fragmento de texto literário;
   - leitura em voz alta de um texto ou fragmento de texto não literário;
   - reprodução ou execução de, ao menos, uma canção ligada ao tempo;
   - composição de, pelo menos, uma sequência de ações físicas, construída com gestos e movimentos e associada ao tempo escolhido;
   - narração em voz alta de, ao menos, uma reflexão pessoal ligada ao tempo que o grupo vai abordar, ilustrada por um exemplo pessoal.

4. **Definam o responsável do grupo por cada uma dessas ações. Então, individualmente, pesquisem e planejem as ações.**

Etapa 2 – Definindo um roteiro de ações e ensaiando

5. **Cada estudante deve apresentar aos colegas do grupo as ações que desenvolveu. Nesse momento, expliquem como e por que desenvolveram essas ações.**

6. **O grupo deve fazer comentários sobre a apresentação do colega, que, com base nessas devolutivas, vai revisar as ações, pensando no que pode ser melhorado.**

7. **Juntos, definam um roteiro que ordene e organize as ações desenvolvidas pelo grupo. Nesse momento, elaborem um discurso coerente do ponto de vista argumentativo e que leve em consideração a experiência sensível dos espectadores.**

8. **Ensaiem o roteiro desenvolvido. Lembrem-se de que, neste exercício, a direção é coletiva. Se puderem, filmem os ensaios, para que possam assistir às gravações juntos e avaliar o que pode ser melhorado.**

Etapa 3 – Apresentando os *workshops* e construindo uma cena

9. **Definam a ordem de apresentação dos grupos. Os grupos cuja temática seja o tempo passado devem ser os primeiros, seguidos do presente e do futuro.**

10. **Apresentem os exercícios e assistam com atenção às apresentações dos colegas.**

Biblioteca do professor. Para mais informações sobre os *workshops*, sugerimos o artigo "O ator no processo colaborativo do Teatro da Vertigem", de Miriam Rinaldi.
RINALDI, Miriam. O ator no processo colaborativo do Teatro da Vertigem. **Sala Preta**, n. 6, p. 135-143, 2006.

2. Comente com os estudantes que eles podem encontrar textos literários e não literários, verbais e não verbais, na internet, nos livros que têm em casa ou em uma biblioteca da escola ou do bairro. Oriente-os a escolher textos com os quais se identifiquem.

3. As narrativas devem ser desenvolvidas pelos estudantes com base em experiências reais ou inventadas. Oriente-os a escrevê-las antes de representá-las.

4. Comente com os estudantes que é necessário que os grupos tenham representantes para atuar em todas as ações constantes no item 3. O mais interessante é que decidam seus papéis de atuação por consenso, porém, caso necessário, os grupos podem utilizar outras estratégias para a escolha, como o sorteio.

5. Lembre os estudantes da importância de manterem o silêncio e a atenção durante as apresentações dos colegas.

6. Peça aos estudantes que sejam cuidadosos e respeitosos ao elaborarem comentários sobre a proposta dos colegas. O objetivo é oferecer devolutivas que auxiliem o colega a aprimorar a ação dele. Assim, pode-se contribuir para o desenvolvimento da empatia e da cooperação entre os estudantes.

7. Não há uma regra para a definição desse roteiro, uma vez que ele não almeja o estabelecimento de um argumento linear ou de um arco dramático.

8. A filmagem é um recurso interessante para exercícios como esse, sobretudo do ponto de vista da autoavaliação dos estudantes. No entanto, o mais importante é incentivá-los a administrar as dificuldades de uma direção coletiva. Nessa direção, lembre-os de que a escuta é fundamental para a obtenção de um consenso e de que, caso esse consenso não seja possível, abrir mão de uma ideia pelo bem do trabalho também é importante.

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

11. Retornem aos grupos originais. Com base no que viram, escrevam, juntos, uma pequena cena, inspirada no *workshop* de outro grupo. O último grupo deve escrever inspirando-se na apresentação do primeiro grupo; o primeiro grupo inspirando-se no segundo, o segundo grupo, no terceiro, e assim sucessivamente. Esse procedimento é particularmente comum em processos colaborativos, nos quais a dramaturgia é composta com base na formalização de cenas como as que vocês produziram.

12. Essa cena deve ter quatro momentos: apresentação, desenvolvimento, clímax e conclusão.

Etapa 4 – Leitura das cenas

13. Um por vez, os grupos apresentam as cenas que escreveram lendo em voz alta.

14. Acompanhem as leituras dos demais grupos, prestando especial atenção à cena que foi escrita com base no *workshop* que vocês produziram.

Etapa 5 – Refletindo sobre a atividade

Após as leituras, reúnam-se em uma roda para conversar sobre o processo de criação, respondendo às perguntas a seguir.

15. A execução dos *workshops* incentivou vocês a refletirem sobre o tempo escolhido? De que maneira?
15. Resposta pessoal.

16. Como foi a organização dos *workshops*? Quais foram os principais desafios desse processo?
16. Resposta pessoal.

17. Como foi assistir aos *workshops* dos colegas? Eles também despertaram reflexões em vocês sobre os tempos abordados?
17. Resposta pessoal.

18. De que maneira os textos desenvolvidos com base nos *workshops* se relacionaram com o que o *workshop* que serviu de inspiração apresentou? Esses textos acrescentaram alguma ideia ou reflexão sobre o tempo diferente da que o grupo tinha apresentado?
18. Resposta pessoal.

19. A realização de *workshops* parece uma boa prática de pesquisa e criação teatral? Por quê?

12. Essa é uma oportunidade de avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes. Para isso, retome com a turma o que estudaram antes sobre esses quatro momentos no capítulo **Experienciando o teatro-documentário**, no qual também há uma definição do conceito de dramaturgia.

19. Resposta pessoal. Essa questão sintetiza as reflexões anteriores. Espera-se que os estudantes digam que, por sua estrutura aberta, os *workshops* costumam funcionar como laboratórios em que os artistas investigam a eficácia cênica das ideias deles. Espera-se, também, que eles percebam que a transformação de um *workshop* em um texto exige um exercício de organização, formalização e, muitas vezes, de articulação de novas ideias.

E se a gente se autavaliasse? O objetivo das perguntas desta seção é que os estudantes consolidem as aprendizagens e incentivar a autopercepção em relação às aprendizagens desenvolvidas ao longo do capítulo.

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

Responda às seguintes questões em um material de anotações.

1. Quais foram os tópicos mais interessantes do capítulo, na sua opinião?
1. Resposta pessoal.

2. Você teve dificuldade com algum assunto? Em caso afirmativo, qual? Como pensa que pode sanar suas dúvidas sobre esse assunto?

3. Quais foram os principais aprendizados deixados pelas atividades práticas propostas no capítulo?
3. Resposta pessoal.

4. Você acredita que os processos criativos desenvolvidos ao longo do capítulo podem auxiliar você em outros contextos em que é necessário usar a criatividade?

2. Resposta pessoal. Caso os estudantes demonstrem dificuldades, retorne ao ponto do capítulo em que o assunto foi abordado e estimule-os a refletir juntos, compartilhando dúvidas, compreensões e aprendizagens. Assim os estudantes podem contribuir uns com os outros para o desenvolvimento dos próprios saberes.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que a pesquisa, a produção de experimentos – que podem ser protótipos – e a formalização de ideias que não surgiram deles próprios podem ajudá-los a resolver determinados problemas.

Recado final

Neste capítulo, estudamos algumas das estratégias mobilizadas pelos artistas na concepção de suas obras. Em especial, vimos como o compartilhamento dos processos de criação pode ampliar a leitura do público, ao mesmo tempo que potencializa a complexidade das obras. Por fim, analisamos a própria teatralidade presente em alguns procedimentos de criação, como jogos teatrais e *workshops*. Não deixe de prestigiar na região em que você vive processos teatrais que lhe interessem.

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

Capítulo 12

EXPERIENCIANDO O CORPO E O ESPAÇO NA ARTE CONTEMPORÂNEA

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Você já pensou na definição e na função da arte na atualidade? A arte deve, necessariamente, ser contemplativa ou pode ser uma experiência participativa? Como a arte que se faz hoje está conectada a seu tempo? Qual é o papel do artista em nossa sociedade?

Neste capítulo, você vai entrar em contato com produções de arte contemporânea e participar de vivências que mostram de que modo a arte e os artistas podem questionar o que é arte e se reinventar constantemente. Além disso, vai constatar que os artistas também podem ser pensadores que problematizam seus fazeres e propõem novas formas de expressão, sempre em comunicação com o tempo em que vivem.

Aguçando os sentidos. Para a proposta desta seção, é desejável que os estudantes tragam de casa tecidos (podem ser lençóis ou outros materiais têxteis de fácil acesso para eles), papéis coloridos, objetos de valor afetivo etc. Se considerar oportuno, antecipadamente, providencie alguns desses itens para apoiar a atividade. Salientamos que a realização da proposta não depende dos objetos trazidos pelos estudantes. Esta seção é uma avaliação diagnóstica que visa identificar conhecimentos e percepções dos estudantes relacionados ao tema do capítulo. Ela convida os estudantes a refletirem sobre o espaço por meio de um exercício colaborativo de transformação do espaço da sala que os aproxima da temática do capítulo e das experiências do artista Hélio Oiticica. Serão mobilizadas as habilidades EM13LGG202 e EM13LGG603. Leia mais orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

AGUÇANDO OS SENTIDOS — Imaginando outros espaços

1. b. Resposta pessoal. O objetivo é que os estudantes pensem no espaço da sala de aula e na maneira como se relacionam fisicamente com esse espaço. Caso note que eles precisam de orientação para nomear o que sentem, cite exemplos, como calma, ansiedade, conforto, desconforto, incômodo.

1. Concentre-se e responda mentalmente às seguintes questões:

a. Como está seu corpo neste momento?
1. a. Resposta pessoal.

b. Pense no espaço da sala de aula: a disposição das carteiras, a lousa, a forma como todos estão sentados, as cores das paredes e dos móveis etc. Como você se sente em relação a esse espaço?
1. c. Resposta pessoal.

c. Preste atenção nos sons ao seu redor. Que sensações eles despertam em você?

2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a planejarem mudanças no espaço de acordo com as sensações e percepções adquiridas na atividade 1.

2. Imagine como seria transformar o espaço da sala de aula. Que novos arranjos de móveis e de objetos você faria? Modificaria algo em relação aos sons e às cores?

LEMBRA?

Você já aprendeu que o **espaço** é o ambiente ao redor, e a **ocupação** espacial é a forma como nos movemos e interagimos dentro do espaço. Esses conceitos são importantes para entender como os artistas utilizam o espaço em suas obras, especialmente na arte contemporânea.

Diversas produções artísticas abordam questões sobre o uso dos espaços e a forma como condicionam nossos corpos. Nesta proposta, vocês poderão refletir sobre o espaço da sala de aula e propor modificações que contemplem as necessidades e os desejos da turma. Para isso, se possível, tragam também objetos de casa.

Para desenvolver a atividade, pensem em novos arranjos dos móveis e objetos. Verifiquem se há objetos obstruindo alguma passagem e se é possível tornar as passagens mais livres, facilitando a locomoção. Proponham mudanças com base nessas verificações. A ideia é ressignificar o espaço fazendo alterações temporárias.

3. Formem grupos de seis integrantes. Compartilhem as sensações e as ideias que tiveram ao refletirem sobre o espaço da sala de aula.

4. Planejem uma forma de reorganizar a sala de aula considerando os móveis e os objetos que já fazem parte desse espaço e os objetos que trouxeram de casa. Façam um desenho dessa proposta.

5. Montem um mural com as propostas da turma e analisem atentamente todas as ideias. Então, discutam coletivamente uma forma de reorganizar a sala de aula de um modo que integre as ideias dos grupos. Com o auxílio do professor, avaliem como viabilizar as propostas, o tempo de preparo, o material necessário e como convidar os demais estudantes para a experiência em um novo espaço de aula.

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

6. Provavelmente o espaço da sala de aula é compartilhado com turmas de outros turnos. Por isso, antes da reorganização da sala, é importante consultar os outros professores que também utilizam o espaço e, se necessário, os gestores, a fim de que a reorganização dele não interfira no andamento de outras atividades que ocorrem no local. Por exemplo, caso haja produções ou outro tipo de material de outras turmas ou professores expostos no ambiente, é importante cuidar para que se evite qualquer dano a eles.

6. Se possível, reorganizem o espaço da sala de aula. Busquem transformá-la em um ambiente que seja mais convidativo, mais inclusivo e mais agradável para todos.

7. Circulem pelo espaço em silêncio e prestem atenção às transformações. Ao final, façam uma roda para compartilharem suas opiniões sobre o espaço que criaram.

7. Oriente os estudantes a arrumarem a sala de aula ao final da atividade, voltando à configuração que geralmente utilizam.

Leitura 1

Leitura 1. Os estudantes vão analisar uma das criações mais conhecidas de Hélio Oiticica: os *Parangolés*. Procure fazer perguntas aos estudantes e ampliar a visão deles sobre o que é arte, considerando o questionamento que a produção de Oiticica faz. Caso os estudantes respondam que não consideram um *Parangolé* uma obra de arte, procure conversar com eles sobre isso. O conteúdo estabelece um diálogo com as habilidades EM13LGG304, EM13LGG401, EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG603 ao propor a fruição estética, a discussão e a reflexão com base nos *Parangolés* de Oiticica, incentivando uma análise crítica das práticas artísticas e suas implicações sociais e culturais.

Em 1964, quando foi acompanhar dois amigos que confeccionavam alegorias de carnaval para a escola de samba Estação Primeira de Mangueira, o artista fluminense Hélio Oiticica (1937-1980) conheceu o morro da Mangueira, na capital do Rio de Janeiro. O artista ficou profundamente sensibilizado com essa vivência – um marco em sua produção artística – e passou a frequentar o local, tornando-se, inclusive, passista da escola.

A primeira produção artística de Hélio influenciada por esse contato foram os *Parangolés* (1964), obras que você vai conhecer por meio de alguns registros fotográficos.

Os *Parangolés* são obras coloridas e multissensoriais feitas para vestir e têm significados construídos com base nas experiências das pessoas que os utilizam. Eles foram concebidos por Oiticica como **arte participativa**, em que a ação do público é fundamental para que o acontecimento artístico ocorra plenamente. O objetivo era gerar experiências individuais e, ao mesmo tempo, coletivas no público, que se distanciassem de um modo de fazer artístico que muitos pensadores da arte e artistas da época consideravam como propulsor de uma excessiva intelectualização e elitização da arte.

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

CÉSAR OITICICA/PROJETO HÉLIO OITICICA, RIO DE JANEIRO

Pessoa utilizando um *Parangolé* confeccionado por Hélio Oiticica. Exposição Hélio Mangueira Oiticica (*Tropicália*), no município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro. Fotografia de 1964.

Tá ligado!

A proposta de arte antropofágica, com a qual a concepção dos *Parangolés* se relaciona, também se concretizou na literatura, especialmente na proposta pelo escritor modernista Oswald de Andrade.

Tá ligado! Essa relação é estudada no Capítulo 8 do volume 3 de Língua Portuguesa.

Papo aberto sobre os *Parangolés*

Papo aberto sobre os *Parangolés*. Se possível, pesquise mais imagens e também vídeos para ampliar a abordagem dos *Parangolés*.

OBJETO DIGITAL *Podcast*: Tropicália

1. Oiticica defendia que os *Parangolés* precisavam de corpos que dançassem e se movimentassem com eles para se tornarem, de fato, uma expressão artística. Analisando a imagem já apresentada e as outras imagens de *Parangolés* inseridas a seguir, você concorda com essa afirmação?

2. Oiticica também acreditava que os *Parangolés* podiam oferecer ao público uma chance de sair da posição de espectador (aquele que olha de fora para uma obra) para a posição de participante da criação. Analise novamente as imagens dos *Parangolés*: Você concorda com a posição do artista? Por quê?

1. Resposta pessoal. Ajude os estudantes a perceberem que a obra se transforma em uma *performance* apenas quando o público a veste e se movimenta com a peça. Se quiser, cite novamente o contexto das escolas de samba, que influenciou o artista.

2. Resposta pessoal. Motive os estudantes com perguntas como: "As pessoas que interagem com os *Parangolés* também podem ser consideradas, de alguma forma, criadoras da obra?"; "Esses objetos ainda teriam o mesmo sentido idealizado pelo artista se fossem apenas contemplados?".

3. Oiticica cria uma proposição participativa, em que os movimentos do corpo se manifestam no espaço quando os participantes que vestem os *Parangolés* pulam, mexem, brincam, estampando com cores o espaço. Ou seja, a inter-relação do corpo-objeto só se transforma em arte a partir do movimento, da ação.

4. Para a confecção dos *Parangolés*, são utilizados, principalmente, tecidos coloridos, aparentemente retalhos costurados ou até mesmo amarrados uns aos outros. Alguns apresentam conteúdo verbal, geralmente textos poéticos ou apenas palavras. Os *Parangolés* têm texturas, transparências e espessuras diferentes, mas têm propósitos estéticos e funcionais que os distinguem das roupas.

Por dentro dos *Parangolés*

3. **Qual é a relação entre o corpo do participante, os movimentos corporais e o espaço na proposição dos *Parangolés* de Oiticica?**

4. **Com base nas imagens, que tipo de material é utilizado na confecção dos *Parangolés*? Eles podem ser considerados "roupas"?**

CÉSAR OITICICA/PROJETO HÉLIO OITICICA, RIO DE JANEIRO

Parangolé P4 Capa 1 (1964-1986), de Hélio Oiticica. Acrílica sobre tela, tecido, náilon, corda e plástico, 93 centímetros × 160 centímetros × 10 centímetros. Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro.

Parangolé P15 Capa 11 – "Incorporo a revolta" (1967), de Hélio Oiticica. Tecido, couro, esteiras de palha, 90 centímetros × 60 centímetros × 10 centímetros. Coleção Projeto Hélio Oiticica.

CÉSAR AND CLAUDIO OITICICA. PHOTOGRAPH BY CLAUDIO OITICICA

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

5. Em geral, a posição do corpo das pessoas que aparecem nas imagens remete a uma dança. Além disso, os tecidos apresentam ondulações causadas pelos movimentos corporais.

6. Em todas as imagens os *Parangolés* estão sendo utilizados em um espaço aberto, público, de acesso coletivo.

5. **Analise as imagens e indique o que os participantes estão fazendo. As ações deles lembram alguma situação ou evento especial? Qual?**

6. **Os registros fotográficos foram feitos em locais diferentes, mas que apresentam algo em comum. Você reconhece essa semelhança?**

SE EU QUISER APRENDER + As artes visuais contemporâneas

Se eu quiser aprender +. Esta seção dedica-se ao trabalho de compreensão da arte contemporânea no campo das artes visuais, com ênfase nas *performances* e na arte relacional, trabalhando especificamente com as contribuições de Hélio Oiticica e Lygia Clark. O trabalho visa ampliar o repertório do estudante e busca relacionar as práticas artísticas ao tempo, ao espaço e aos contextos sociais em que foram produzidas. Além de promover uma análise crítica e argumentativa sobre a relevância dessas práticas na sociedade contemporânea, a atividade explora o uso de tecnologias digitais para documentar e expandir essas experiências, mobilizando as habilidades EM13LGG303, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604 e EM13LGG701.

A chamada **arte contemporânea** contempla as manifestações artísticas que surgiram a partir da segunda metade do século XX, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) até os dias atuais. Diferentemente de concepções artísticas que se concentram na habilidade técnica do artista, a arte contemporânea enfatiza as ideias e as vivências que a arte pode promover. Muitas vezes, questionam a própria função da arte e suas convenções e buscam estabelecer um diálogo com questões sociais, políticas e culturais da época e do contexto em que foram produzidas.

Entre essas formas de expressão artística estão o ***happening*** e a ***performance***, que surgiram na década de 1950 e se popularizaram nos anos 1960. O *happening* é um acontecimento público, proposto pelo artista e, muitas vezes, improvisado, que busca envolver diretamente o público na criação da obra. A intenção do *happening* é romper com a separação entre artista e público, transformando os espectadores em cocriadores da experiência artística e questionando, assim, as fronteiras entre a arte e a vida.

Já a *performance* é compreendida como uma manifestação artística que tem o corpo do artista como suporte e pode ser realizada em distintos espaços, envolvendo ou não a participação do público.

OBJETO DIGITAL Vídeo: *Performance*

Tanto a *performance* quanto o *happening* são **obras efêmeras**, temporárias, isto é, acontecem como uma ação em um lugar e tempo específicos, como museus e galerias de arte ou mesmo espaços públicos. Depois do acontecimento, as pessoas só têm acesso a essas produções por registros como fotos, vídeos e depoimentos dos artistas e do público. Além disso, a *performance* e o *happening* são formas de expressão que costumam envolver diferentes técnicas, estilos, tipos de material e temáticas, integrando linguagens artísticas, sobretudo as artes cênicas.

Outra forma de expressão da arte contemporânea é a **instalação artística**, um tipo de produção que transforma os espaços com a intenção de convidar o público a literalmente entrar na obra e percebê-la pelas sensações do corpo, relacionando-se com o espaço de forma diferente do cotidiano. As instalações artísticas podem ser sonoras, visuais, audiovisuais e apresentar diferentes materialidades.

A **arte contemporânea** reflete um mundo cada vez mais interconectado, consciente das desigualdades e tensões vivenciadas na sociedade. Isso ocorre por influência da globalização, um processo de interconexão entre países, culturas, economias e sociedades facilitado pelo avanço das tecnologias de comunicação, transporte e informação. A globalização trouxe à tona questões importantes para o mundo contemporâneo, como identidade, processos migratórios e a experiência pós-colonial, temas frequentemente explorados na arte contemporânea. Além disso, potencializa uma troca mais constante de informações, ideias e referências entre artistas e entre artistas e público de diferentes partes do mundo, facilitando a difusão de produções pelas mídias digitais e tecnologias de comunicação.

Biblioteca do professor. Para saber mais sobre os principais movimentos, tendências e artistas da arte contemporânea no contexto nacional e internacional, sugerimos as seguintes leituras:
- ARCHER, Michael. **Arte contemporânea**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARTINS, Isabel. **Arte contemporânea no Brasil**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2006.

As manifestações ambientais de Hélio Oiticica

ANDREAS VALENTIN/PROJETO HÉLIO OITICICA, RIO DE JANEIRO

Grupo de pessoas utilizando *Parangolés* de Hélio Oiticica. Fotografia de 1979.

Hélio Oiticica sempre procurou romper com as ideias tradicionais de arte, sendo um importante representante da arte contemporânea brasileira. No início da década de 1960, ele criou o que chamou de **manifestações ambientais**, formas de arte que, como os *Parangolés,* que você viu, convidavam o público a vivenciar sensorialmente o espaço e a obra, participando ativamente dela.

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

Investigue. Organize os estudantes em grupos de quatro ou cinco integrantes e oriente-os a conversarem sobre o assunto com base nas pesquisas. Se possível, peça que compartilhem, em sala de aula, exemplos de músicas, peças de teatro e imagens de produções artísticas visuais ligadas ao movimento. A pesquisa possibilita recuperar aprendizagens desenvolvidas nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, pois é possível que os estudantes já tenham entrado em contato com o assunto antes. O Tropicalismo, ou Tropicália ou movimento Tropicalista, surgiu nos anos 1960 da vontade de artistas de romperem com padrões estéticos tradicionais, ao mesmo tempo que valorizavam aspectos da cultura popular brasileira.

Investigue

Pesquise qual é a relação existente entre a obra *Tropicália* e o Tropicalismo, movimento que, entre 1967 e 1968, transformou a arte brasileira. Registre as informações em tópicos para compartilhar com os colegas e, se for possível, imprima imagens que considere relevantes para a compreensão do tema.

Estratégia: Consulte sempre mais de uma fonte de pesquisa, não só para identificar informações incorretas ou imprecisas, mas, igualmente, para checar se dados importantes foram desconsiderados.

Biblioteca cultural

No livro *Marginália*: arte e cultura "na idade da pedrada" (Salamandra, 1996), a autora Marisa Alvarez Lima apresenta um amplo trabalho jornalístico que descreve o contexto cultural em que surgiram o Tropicalismo e as vanguardas brasileiras dos anos 1960.

REPRODUÇÃO/HUNTER BOOKS

Capa do livro *Marginália:* arte e cultura "na idade da pedrada", de Marisa Alvarez Lima. Na imagem, Caetano Veloso veste um parangolé de Hélio Oiticica.

Em 1967, Hélio Oiticica fez parte da exposição coletiva Nova Objetividade Brasileira, com a instalação *Tropicália*. O texto que ele escreveu para o catálogo dessa mostra funcionou como uma espécie de manifesto sobre o modo de fazer arte que Oiticica propunha: uma concepção artística segundo a qual era imprescindível a participação do público na obra e a defesa de uma arte que dialogasse direta e, necessariamente, com os problemas sociais contemporâneos, estreitando, com isso, as relações entre arte e vida.

No *Parangolé P15 Capa 11* (1967), que você analisou na **Leitura 1**, está escrita a frase "Incorporo a revolta" em uma das camadas de tecido. Trata-se de uma posição crítica de Oiticica, que questionava os padrões da arte, propondo (e teorizando sobre) uma arte integradora, participativa e que procurava romper barreiras socioculturais e econômicas. Para entender, viver e experienciar as obras de Oiticica, o participante não precisaria ser um especialista em artes visuais.

CÉSAR OITICICA FILHO/CORTESIA PROJETO HÉLIO OITICICA

Tropicália (1967), de Hélio Oiticica. Essa instalação é um labirinto composto de dois penetráveis, o *PN2 – Pureza é um mito* (1966) e o *PN3 – Imagético* (1966-1967). Museu de Arte Moderna, Rio de Janeiro, 1967.

Biblioteca do professor. Caso queira se aprofundar e conhecer melhor a obra do artista, leia o artigo a seguir.
JÚNIOR, Gonçalo. A Tropicália, segundo Hélio Oiticica. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, ed. 144, p. 90-93, fev. 2008.

Lygia Clark e a arte sensorial e participativa

Assim como Oiticica, a artista mineira Lygia Clark (1920-1988) foi uma figura central na arte contemporânea brasileira e mundial. Ela iniciou sua trajetória como pintora e depois se vinculou ao **Neoconcretismo**, um movimento abstracionista, que surgiu na década de 1950, interessado no uso de formas geométricas, planos, cores e linhas – elementos estruturantes das artes visuais – em obras como pinturas, esculturas e instalações.

A partir da década de 1960, Clark passou a se dedicar às criações artísticas que propunham ao público uma experiência sensorial e participativa. As obras da artista, como esculturas, instalações, roupas e objetos, passaram a ir além da contemplação visual, exigindo a manipulação e o envolvimento físico dos participantes, convidando o público a interagir com elas.

Biblioteca do professor. O livro *Verdade tropical*, de Caetano Veloso, apresenta ao leitor a gênese do movimento e suas principais contribuições para a cultura brasileira.
VELOSO, Caetano. **Verdade tropical**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

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

Investigue. A máscara preta tem espelho nos olhos e essência de alecrim no nariz; a branca tem palha de aço nos olhos e ouvidos e essência de camomila no nariz; a abóbora tem acetato pintado nos olhos, cabaça presa com corda de violão nos ouvidos e essência de erva cidreira no nariz; a cereja tem alumínio nos olhos, esponja,

ASSOCIAÇÃO CULTURAL "O MUNDO DE LYGIA CLARK" – COLEÇÃO PARTICULAR

Bicho caranguejo (1959), de Lygia Clark. Peça composta de 7 chapas de alumínio em formato triangular, unidas por dobradiças, 25,5 centímetros × 60 centímetros. Coleção particular.

Um dos trabalhos mais conhecidos de Lygia Clark é a série *Bichos* (1960): construções metálicas, geométricas e articuladas, que possibilitam ao público explorar diferentes configurações do objeto. Os *Bichos* não são apenas esculturas ou objetos tridimensionais, são um convite para o público se envolver no processo de criação. Com isso, a obra de arte deixa de ser um objeto fixo, a ser visto em um museu, para ganhar novos significados na relação com o público.

Outro exemplo da produção de Lygia Clark é a série *Máscaras sensoriais* (1967), que consiste em um conjunto de sete máscaras de tecido com diferentes cores: verde, rosa, azul, abóbora, cereja, preto e branco. Cada máscara contém dispositivos diferentes, localizados nas áreas dos olhos, do nariz e dos ouvidos, que despertam sensações visuais, olfativas e auditivas nos participantes que as vestem. Na máscara azul, por exemplo, há plástico transparente amassado nos olhos, conchas nos ouvidos e essência de hortelã no nariz.

tampa plástica e bola de gude nos ouvidos e essência de erva doce no nariz; a verde tem atadura nos olhos, pedaços de vidro nos ouvidos e essência de alfazema no nariz. Por serem objetos cotidianos, os estudantes poderão

CORTESIA DA ASSOCIAÇÃO CULTURAL "O MUNDO DE LYGIA CLARK"

Registro de vivência com as *Máscaras sensoriais* (1967), de Lygia Clark, realizada no município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro. Fotografia de 2011.

realizar inferências sobre o efeito das máscaras. Convide-os, depois, a fazerem uma pesquisa sensorial; eles podem explorar as qualidades desse material para experimentarem as sensações que despertam. Se for possível, escolha uma ou duas máscaras e leve o material que as compõem para a experiência em sala de aula.

Biblioteca cultural

Lygia Clark e Hélio Oiticica trocavam cartas, que foram reunidas no livro *Lygia Clark, Hélio Oiticica*: cartas (1964-74), organizado por Luciano Figueiredo. Essas correspondências apresentam reflexões desses artistas sobre a arte nas décadas de 1960 e 1970 e podem também ser acessadas pelo *site* da artista.

REPRODUÇÃO/EDITORA UFRJ

Capa do livro: *Lygia Clark, Hélio Oiticica:* cartas (1964-74), de Luciano Figueiredo (org.). Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Investigue

Como vimos, cada uma das máscaras sensoriais de Lygia Clark é composta de diferentes dispositivos sensoriais. Você conheceu as características da máscara azul; quais são as características das outras seis máscaras? Individualmente, faça uma pesquisa para conhecer em mais detalhes o conjunto de máscaras sensoriais, anote os dados e registre as sensações que, segundo o que pode inferir, o material usado pela artista em cada uma das máscaras pode despertar no participante.

Estratégia: Procure iniciar a pesquisa nos *sites* dos artistas. Complete usando fontes confiáveis, especialmente aquelas produzidas por institutos culturais ou instituições especializadas em arte.

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

LEMBRA?

Coletivo de artistas é um grupo de pessoas que se reúne para criar e divulgar colaborativamente produções artísticas, em geral inovadoras e socialmente engajadas. Esses coletivos podem ser formados por artistas de diferentes áreas, como literatura, fotografia, pintura, dança, teatro e música. Muitos coletivos de artistas compreendem a arte como forma de reflexão e transformação social, apresentando, por isso, forte engajamento social, político e cultural

A arte contemporânea e a estética relacional

ODS 16

A proposta desta seção estabelece relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sugira aos estudantes que consultem as páginas iniciais deste livro para relembrar os ODS.

Como vimos, a arte contemporânea busca formas de expressão inovadoras, integrando diferentes tipos de material e linguagens; muitas vezes, prioriza a concepção de uma ideia e a vivência artística compartilhada com o público.

Quando as obras de arte contemporânea estão inseridas nos espaços cotidianos da cidade, ora se misturam com a própria dinâmica local, ora se destacam na paisagem, atraindo o olhar daqueles que passam no local ou vivem ali, criando zonas de aproximação e estranhamento.

Um exemplo disso é o trabalho do coletivo Frente 3 de Fevereiro, grupo artístico fundado em 2004, em São Paulo, capital. O grupo se dedica a abordar questões relacionadas ao racismo e às injustiças e desigualdades sociais por meio de intervenções. Entre suas ações, destaca-se a série *Bandeiras* (2005-2006), composta de bandeiras de grandes dimensões transportadas e abertas coletivamente em arquibancadas de estádios durante partidas de futebol, expondo frases como "Onde estão os negros?".

FRENTE 3 DE FEVEREIRO

Registro da intervenção artística *Bandeiras* (2005-2006), do coletivo Frente 3 de Fevereiro. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2006.

Também na perspectiva das questões raciais e motivada pelas próprias experiências de vida, a artista mineira Priscila Rezende cria *performances*, instalações e vídeos que provocam questionamentos sobre o lugar dos negros e das mulheres na sociedade. A artista busca estabelecer um diálogo direto com o público e deslocá-lo de posições naturalizadas, confrontando-o e incentivando-o a se posicionar contra preconceitos que permeiam a sociedade.

Na *performance Nau frágil* (2019), realizada na cidade de Poznan, na Polônia, Rezende apresentou uma instalação com um barco repleto de rosas vermelhas, contornado por rosas brancas com espinhos e cercado por arame farpado. A artista fica dentro desse espaço e busca interagir com o público, oferecendo rosas, enquanto permanece em silêncio e aguarda a reação das pessoas.

ADAM CIERESZKO/ACERVO DO FOTÓGRAFO

Registro da *performance Nau frágil*, de Priscila Rezende. Barco, arame farpado, 350 rosas vermelhas e brancas, 1.260 centímetros × 1.020 centímetros. Poznan, Polônia, 2019.

Tá ligado! No Capítulo 13 do volume 3 de Língua Portuguesa, é estudada a obra *Delegado Tobias*, do escritor Ricardo Lísias, que incluiu, em uma de suas etapas, a participação do público por meio de redes sociais.

Tá ligado!

A proposta de produções artísticas cujo sentido e efeito dependem da ação do espectador também pode ser vista na literatura contemporânea.

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

Fala aí! Promova a discussão construindo um revezamento entre falas. Após uma fala que confesse constrangimento, por exemplo, pergunte se alguém iria diretamente até a artista, sem hesitação. Acompanhe as falas com atenção para interferir se algum discurso procurar minimizar a força da mensagem dessa obra, cuja análise se encaixa em um projeto de educação antirracista.

Em trabalhos como a *performance Nau frágil*, o público não apenas contempla um acontecimento efêmero em determinado espaço, mas é convidado a interagir com a artista, quando aceita ou nega as rosas ofertadas, rompendo ou não a barreira dos arames farpados.

Obras como *Bandeiras* e *Nau frágil* podem ser associadas ao conceito de **estética relacional**, elaborado pelo curador e crítico francês Nicolas Bourriaud, que diz que a arte contemporânea é um campo de trocas que estabelece um princípio dinâmico a partir da interação entre o autor, o observador e a obra. Para Bourriaud, a arte sempre foi relacional em diferentes graus, mas é na arte contemporânea que essa característica se intensifica.

Bourriaud desenvolveu essa ideia em *Estética relacional*, livro publicado em 1998 e traduzido para o português em 2009, em que enfatiza a interação social e as relações humanas como componentes essenciais de muitas das criações artísticas contemporâneas. Dessa maneira, o valor da arte estaria nas experiências e nos encontros que ela possibilita.

Muitas obras de arte consideradas relacionais são efêmeras e processuais, enfatizando o processo de criação, em vez de um produto final que poderia ser comercializado e exposto. Bourriaud também defende que a estética relacional promove uma abordagem mais colaborativa e integradora, buscando conexões e redes de ativismo, por vezes, mediadas pelas tecnologias digitais, e se opondo ao excessivo individualismo da sociedade contemporânea.

Fala aí!

Nau frágil é uma instalação provocativa. Como você se sentiria se, ao passar pela rua, se deparasse com ela? Qual seria sua reação? Por quê?

Estratégia: Certamente você percebe que esse é um tema sensível. Saber argumentar também pressupõe entender o contexto em que uma discussão ocorre.

Em *Nau frágil*, pode-se comentar que a embarcação remete aos navios negreiros, à diáspora e aos processos de colonização europeia nos continentes africano e americano. A ilha cercada pode remeter à privação da liberdade e à segregação territorial. Já as rosas podem assumir um caráter duplo: símbolos de beleza e vida e, ao mesmo tempo, de dor, considerando os espinhos e a cor de sangue.

M.ZAKRZEWSKI/ACERVO DO FOTÓGRAFO

Priscila Rezende entregando uma rosa ao público durante a *performance Nau frágil*, em Poznan, Polônia. Fotografia de 2019.

Trabalho e juventudes. O papel e a formação do curador ganham destaque na arte contemporânea, sobretudo após a década de 1980. Trata-se de um profissional que estabelece critérios de pesquisa, agrupamento, organização espacial de exposições, envolvendo-se em aspectos administrativos e, por vezes, educativos. Atualmente há um importante debate sobre a presença de profissionais pertencentes a grupos historicamente excluídos assumindo o papel de curadores, combatendo o racismo estrutural, o machismo, a homofobia e a transfobia. Uma sugestão para os estudantes é pesquisar os curadores das últimas edições das Bienais de São Paulo ou de eventos internacionais desse tipo.

TRABALHO E JUVENTUDES

Você sabe o que faz um curador de arte, como o francês Nicolas Bourriaud?

A profissão de curador de arte envolve a seleção, a organização e a apresentação de obras de arte em exposições e coleções. O curador atua como um mediador entre o artista, a obra e o público, buscando contextualizar e interpretar as obras de modo a enriquecer a experiência do espectador. Além de um amplo conhecimento da história da arte, o curador precisa ter habilidades de pesquisa, comunicação e gestão, pois atua em colaboração com artistas, produtores, educadores, colecionadores e instituições culturais e acadêmicas.

Em duplas, façam uma pesquisa sobre curadores de arte brasileiros contemporâneos. Uma boa dica é visitar *sites* de museus e instituições culturais para verificar o nome dos curadores de exposições recentes, assim como consultar o catálogo dessas exposições. Depois de listar o nome de alguns curadores, procurem mais informações sobre a trajetória profissional deles, como formação acadêmica, instituições em que já trabalharam, exposições que realizaram, temas que pesquisaram etc. Compartilhem o resultado da pesquisa em sala de aula, em um momento combinado com o professor.

Biblioteca do professor. Resultado de uma pesquisa iniciada em 2019, o relatório "Curadorias em disputa: quem são as curadoras e curadores negras, negros e indígenas brasileiros?", de Luciara Ribeiro, apresenta um levantamento de curadores negros e indígenas brasileiros, as regiões em que atuam, o regime de trabalho que integra o mercado, o gênero do profissional, entre outros dados relevantes.
RIBEIRO, Luciara. Curadorias em disputa: quem são as curadoras, curadores negras, negros e indígenas brasileiros? **Projeto Afro**, 4 nov. 2020.

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

Esmiuçando o Enem. O exercício de responder a essa questão faz os estudantes refletirem sobre a relação entre criação artística, participação do espectador e intencionalidade poética da obra. Ao analisar essas dinâmicas, os estudantes mobilizam as habilidades EM13LGG103, EM13LGG301 e EM13LGG604, desenvolvendo uma percepção crítica das interações entre obra e público, e explorando como essas interações moldam a interpretação e o significado da arte em diferentes contextos socioculturais

ESMIUÇANDO O ENEM

Individualmente, leia a questão a seguir.

MARILÁ DARDOT - INSTITUTO INHOTIM

A origem da obra de arte (2002), de Marilá Dardot. Cento e cinquenta vasos de cerâmica em forma de letras, terra, sementes e instrumentos de jardinagem, dimensões variáveis. Inhotim, Brumadinho, Minas Gerais.

(Enem – adaptado)

A origem da obra de arte (2002) é uma instalação seminal na obra de Marilá Dardot. Apresentada originalmente em sua primeira exposição individual, no Museu de Arte da Pampulha, em Belo Horizonte, a obra constitui um convite para a interação do espectador, instigado a compor palavras e sentenças e a distribuí-las pelo campo. Cada letra tem o feitio de um vaso de cerâmica (ou será o contrário?) e, à disposição do espectador, encontram-se utensílios de plantio, terra e sementes. Para abrigar a obra e servir de ponto de partida para a criação dos textos, foi construído um pequeno galpão, evocando uma estufa ou um ateliê de jardinagem. As 1500 letras-vaso foram produzidas pela cerâmica que funciona no Instituto Inhotim, em Minas Gerais, num processo que durou vários meses e contou com a participação de dezenas de mulheres das comunidades do entorno. Plantar palavras, semear ideias é o que nos propõe o trabalho. No contexto de Inhotim, onde natureza e arte dialogam de maneira privilegiada, esta proposição se torna, de certa maneira, mais perto da possibilidade.

INHOTIM. Inhotim, 2013. Disponível em: https://www.inhotim.org.br/. Acesso em: 22 maio 2013 (adaptado).

A função da obra de arte como possibilidade de experimentação e de construção pode ser constatada no trabalho de Marilá Dardot porque Resposta: **b**.

a. o projeto artístico acontece ao ar livre.
b. o observador da obra atua como seu criador.
c. a obra integra-se ao espaço artístico e botânico.
d. as letras-vaso são utilizadas para o plantio de mudas.
e. as mulheres da comunidade participam na confecção das peças.

Após a leitura da questão, siga as orientações.

1. **Retome o texto-base para extrair as principais informações sobre a obra, como:**
   - nome da artista;
   - tipo de expressão artística;
   - local de realização;
   - relação entre obra-espectador;
   - intenção da proposta.
2. **Com base nas informações obtidas no texto-base, de que forma a obra de Marilá Dardot se relaciona com os exemplos de arte contemporânea que você conheceu neste capítulo?**
3. **Agora, retome o enunciado: Qual é a função da obra de Marilá Dardot? De que forma essa função pode ser constatada? Releia as alternativas, descartando as que você julgar erradas. Ao final, justifique a alternativa que considera correta.**

1. O texto-base aborda a obra *A origem da obra de arte*, uma instalação de Marilá Dardot que faz parte do acervo do Instituto Inhotim. O texto destaca como o público é convidado a participar da obra, dispondo de utensílios para que os visitantes criem palavras e frases com as letras feitas de vasos de cerâmica, que podem ser distribuídos pelo campo. A intenção é semear palavras e ideias, conforme o texto.

2. Espera-se que os estudantes reconheçam que a obra de Marilá Dardot se relaciona com as obras analisadas no capítulo por ser desenvolvida de forma colaborativa com o público, que tem papel de criador, interferindo e transformando o espaço.

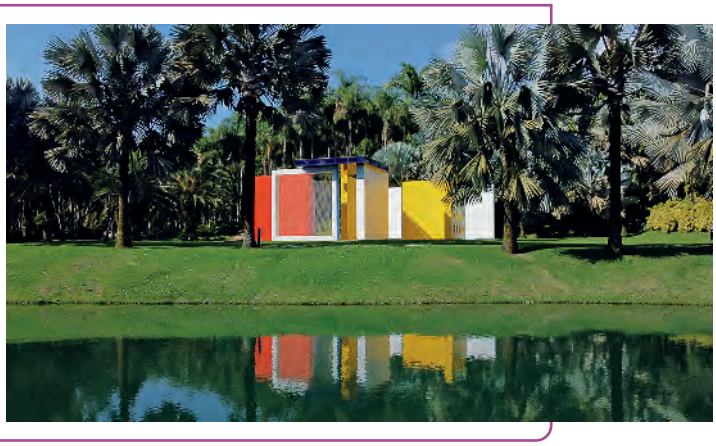
3. A alternativa **a** deve ser eliminada, pois reduz a resposta à questão do espaço de realização da obra. Já a alternativa **b** pode ser preservada, visto que o texto-base afirma que a obra "constitui um convite para a interação do espectador, instigado a compor palavras e sentenças e a distribuí-las pelo campo", evidenciando que o observador da obra atua como criador. As alternativas **c** e **d** devem ser descartadas, pois descrevem a integração entre a obra e o espaço, mas não respondem à indagação sobre a função da arte dentro do campo da experimentação. Já a questão **e** diz respeito apenas ao processo prévio de fabricação das letras-vaso pelas mulheres da região, e não propriamente à participação que a instalação propõe.

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

Biblioteca cultural

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Inhotim, um instituto de arte contemporânea e jardim botânico situado em Brumadinho, Minas Gerais, é considerado o maior museu a céu aberto do mundo. A instituição tem um grande acervo de arte contemporânea brasileira e internacional, incluindo obras de Hélio Oiticica e Lygia Clark. É possível acessar o *site* de Inhotim para fazer uma visita virtual e conhecer as obras expostas.



BRENDON CAMPOS - INSTITUTO INHOTIM

Invenção da cor, Penetrável Magic Square # 5, De Luxe (1977), de Hélio Oiticica. Inhotim. Brumadinho, Minas Gerais.

E SE A GENTE... Criasse esculturas efêmeras?

Nesta atividade, inspirado na ideia de arte contemporânea como espaço de troca e nas produções que convidam o público a participar da obra, você vai fazer parte de uma dinâmica que envolve a modelagem de esculturas e a expressão de sentimentos de forma coletiva e colaborativa. Aproveite!

Preparando o terreno

1. Decidam coletivamente um critério para pautar a criação das esculturas. Pode ser uma situação vivida na escola, uma questão social, os planos da turma para o futuro etc. Então, dividam a turma em dois grandes grupos.
2. Organizem as mesas e as cadeiras para formar duas estações de trabalho na sala de aula. Cada estação deve ter o seguinte material, necessário para a execução da proposta: argila ou massa de modelar, tiras de papel, caixa ou outro recipiente pequeno, lápis ou caneta, ampulheta ou cronômetro.
3. Individualmente, reflita sobre o critério definido pela turma e procure perceber que sentimentos, emoções ou sensações essa ideia causa em você (alegria, angústia, melancolia, raiva etc.). Escreva o nome desse sentimento em uma tira de papel. Sem compartilhá-lo com os colegas, dobre o papel e deposite-o na caixa do grupo.
4. Depois que todos depositarem os papéis na caixa, troquem-na com o outro grupo.

Momento de elaborar

5. Sorteiem um grupo para começar. Um estudante do grupo deve, então, retirar uma tira de papel da caixa e desenvolver, em no máximo 5 minutos, uma escultura que represente o sentimento sorteado.
6. Depois, os colegas do outro grupo terão um minuto para descobrir qual é o sentimento expresso pela escultura. Passado o tempo, o estudante que fez a escultura deverá revelar essa informação.
7. Depois de cada rodada, desmanchem a escultura. Os grupos então se alternam, e um estudante do grupo que tentou adivinhar o sentimento da primeira rodada vai agora criar uma escultura, de acordo com outro sentimento sorteado.
8. Repitam as rodadas, alternando os grupos, até que todos tenham participado.

1. É importante que os estudantes tenham autonomia para se autogerir, mas o critério escolhido para a formação dos grupos não deve ser excludente. Se considerar mais proveitoso, proponha a organização da turma em mais de dois grupos, desde que em número par, pois um grupo deverá interagir com o outro.

E se a gente criasse esculturas efêmeras? A seção visa incentivar os estudantes a experimentarem a liberdade que a criação de esculturas efêmeras pode proporcionar aos artistas. Esta atividade mobiliza as habilidades EM13LGG301, EM13LGG603 e EM13LGG604, ao propor que os estudantes participem de processos de produção colaborativa, exercitando a criatividade, o diálogo e a expressão artística, e refletindo sobre o papel da escultura efêmera na arte contemporânea e sua relação com contextos sociais e culturais específicos.

2. Caso optem pela utilização da argila, será necessário ter também potes com água e jornais para forrar as mesas. Além disso, reserve um tempo para amaciar a argila antes do início da proposta.

3. Caso os estudantes demonstrem ter dificuldade, faça perguntas "Como vocês se sentem em relação a essa situação vivida na escola?", "Quando pensam nos planos para o futuro, que emoções isso desperta em vocês?".

5. Explique aos estudantes que a escultura não precisa ser figurativa, pode ser uma forma abstrata que represente, simbolicamente, o sentimento sorteado.

6. Comente com os estudantes que é possível que eles tenham perspectivas diferentes sobre o sentimento expresso na escultura feita pelos colegas, pois as percepções passam pela subjetividade de cada pessoa.

7. Caso a turma seja muito numerosa, você pode propor que os estudantes façam as esculturas em duplas ou trios. Dessa forma, o número de rodadas será diminuído.

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

Leitura 2. Na leitura da obra de Rubiane Maia, os estudantes vão compreender aspectos pertinentes à linguagem da *performance* e poderão relacionar o assunto abordado na obra com a própria vida, aguçando a sensibilidade, a imaginação e a criatividade, conforme sugere a habilidade de EM13LGG602. É interessante que, antes do início desta atividade, em uma conversa, os estudantes sejam estimulados a relembrarem as aprendizagens do capítulo até aqui para que possam expandir e aprofundar seus saberes, partindo dos conhecimentos já adquiridos. Caso você perceba que existem dúvidas, oriente-os a retornarem às páginas anteriores e incentive-os a conversarem sobre o assunto de maneira que possam ajudar-se mutuamente.

Investigue. É interessante que os estudantes possam assistir a registros em vídeo para entrar em contato com a obra e a linguagem da *performance*. No *site* oficial da artista, eles terão a oportunidade de conhecer mais sobre Rubiane Maia e o trabalho *O jardim*, além de acompanhar toda a trajetória artística dela. Dessa forma, poderão ampliar o repertório deles, desenvolvendo visão crítica e histórica e compreendendo os processos de legitimação das *performances* artísticas na sociedade, mobilizando a habilidade EM13LGG601.

Momento de avaliar. Aproveite para enfatizar as distintas possibilidades de experimentação de material, processos, estilos e técnicas nas criações artísticas contemporâneas e como a intencionalidade poética está no dispositivo relacional criado, e não no objeto em si.

Momento de avaliar

Ao terminar a atividade, desmontem as estações de trabalho, guardando todo o material utilizado. Organizem uma roda para refletirem e avaliarem coletivamente os pontos a seguir.

9. Como cada um se sentiu durante a atividade?
9. Resposta pessoal. Oriente que avaliem o envolvimento individual e a colaboração para a construção coletiva.

10. Como foi estar em cada um dos papéis propostos pela ação: o de escultor e o de leitor da escultura? **10.** Resposta pessoal. O momento é interessante para refletir sobre a relação entre obra de arte e espectador, pensando na intenção do artista com a proposição que fez e na recepção ou interação do público.

11. Como vocês registrariam o processo que realizaram? **11.** Resposta pessoal. Explique que muitas obras efêmeras de arte contemporânea são registradas e divulgadas com o uso de recursos audiovisuais e mídias digitais, o que contribui para a difusão da arte em uma escala global.

12. Vocês consideram que a ação foi uma expressão individual, coletiva ou ambas? Por quê? **12.** Resposta pessoal. Oriente os estudantes a refletirem sobre os processos de expressão coletiva e as contribuições individuais, buscando o entendimento mútuo e a participação dos estudantes.

13. Como foi a interação entre os colegas durante a atividade? Todos contribuíram nas diferentes etapas do processo? De que maneira? **13.** Resposta pessoal. Peça aos estudantes que comentem sobre o envolvimento pessoal e coletivo nas diferentes partes do processo. Oriente-os a perceber se houve entendimento mútuo, diálogo e postura colaborativa nos grupos e, caso não tenha ocorrido, conversem sobre os encaminhamentos que são possíveis para aprimorar o trabalho coletivo.

14. Qual foi a importância do corpo durante a ação? **14.** Resposta pessoal. Oriente os estudantes a comentar sobre as percepções corporais, o início da atividade com as investigações sobre os sentimentos e, depois, refletir sobre a relação entre o corpo, o material e a criação das esculturas.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Leitura 2

Investigue

Pesquise registros da *performance O jardim*, de Rubiane Maia, para obter mais informações sobre essa obra.

Estratégia: Registros de *performances* são feitos, em geral, por meio de fotografias e vídeos. Estes podem ser buscados por palavras-chave em plataformas de compartilhamento de vídeos. Neste caso, experimente "jardim + Rubiane Maia", por exemplo.

Rubiane Maia é uma artista mineira que explora as possibilidades de percepção do corpo para além das convenções e investiga diferentes formas de expressão artística, como *performance*, vídeo, instalação, texto, desenho e colagem. Como veremos, a produção dela traz múltiplas relações entre o visível e o invisível.

Na *performance O jardim* (2015), a artista cultivou sementes de feijão durante dois meses, permanecendo em silêncio durante oito horas por dia no espaço expositivo. Nesse período, fez registros diários de todas as fases do processo de cultivo do feijão em um caderno. A proposta fez parte da exposição *Terra comunal – Marina Abramović + MAI*, realizada no Sesc Pompeia, município de São Paulo, em 2015. Para ser cultivado em um espaço fechado, *O jardim* contou com luzes artificiais e cuidados diários da artista, como adubar, regar e regular a intensidade da luz. O público era convidado a acompanhar esse processo, lento e gradual, às vezes imperceptível, estabelecendo um vínculo de cumplicidade com a artista e de anseio por ver o jardim florescer.

FOTOS: RUBIANE MAIA/ACERVO DA ARTISTA

Registro da *performance O jardim* (2015), de Rubiane Maia. Exposição *Terra comunal – Marina Abramović + MAI*. Sesc Pompeia, município de São Paulo, estado de São Paulo.

Detalhe da *performance O jardim* (2015), de Rubiane Maia.

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

Papo aberto sobre a *performance*

1. O que o feijão simboliza na vida dos brasileiros?

2. O que você escolheria plantar em um jardim? Por quê?

3. A *performance* de Rubiane Maia se parece com obras de arte que você conhece ou com as quais está acostumado a ter contato? Por quê?

1. O feijão é fundamental para a cultura alimentar brasileira, sendo, com o arroz, um dos principais alimentos consumidos em todo o país e a base da alimentação diária dos brasileiros.

2. Resposta pessoal. É possível que os estudantes escolham algo para cultivar em razão de uma memória afetiva, por exemplo. Deixe que compartilhem as ideias livremente.

3. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a mobilizarem o repertório e as concepções deles para falarem o que é arte, levando em consideração as vivências que tiveram dentro e fora da escola e as aprendizagens desenvolvidas até o momento com o estudo do capítulo.

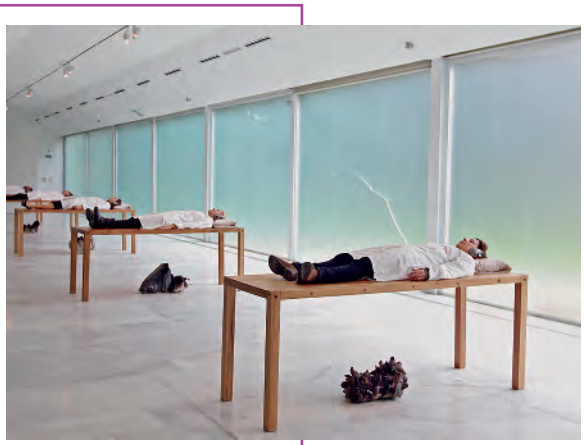
CARLOS ROCHA/RUBIANE MAIA

Registro da *performance* O jardim (2015), de Rubiane Maia. Exposição Terra comunal – *Marina Abramović + MAI*. no Sesc Pompeia, município de São Paulo, estado de São Paulo.

Biblioteca cultural

Na exposição *Terra Comunal – Marina Abramović + MAI*, que aconteceu em 2015, o público pôde apreciar uma retrospectiva de trabalhos da artista sérvia Marina Abramović e conhecer *performances* de artistas brasileiros, como Rubiane Maia, Ayrson Heráclito, Maurício Ianês e o Grupo EmpreZa.

Os artistas brasileiros selecionados para a mostra participaram de oficinas de imersão no Método Abramović, criado pela artista com base nas próprias experiências em *performances* de longa duração. O objetivo dos exercícios do método é ampliar a capacidade de concentração e a consciência de uma pessoa sobre o próprio corpo, convidando-a a estar consigo mesma, em silêncio, focada no momento presente. As atividades do método também foram apresentadas ao público durante o período da exposição. Acesse um *site* de busca e pesquise vídeos e reportagens sobre essa exposição.



VITTORIO ZUNINO CELOTTO/GETTY IMAGES

Pessoas experimentando um exercício do Método Abramović. Milão, Itália, 2012.

Por dentro da *performance*

4. O espaço da *performance O jardim* é composto de diferentes elementos. Descreva aqueles que você identifica pelas fotografias que viu.

4. Além das plantas, os estudantes podem identificar terra, fontes de luz, recipientes de vidro, bandeja, borrifador de água, conta-gotas, material de anotação, mesas e cadeira.

5. A artista revelou que estava passando por um momento de luto quando concebeu a *performance O jardim*. Que relação esse momento da vida de Rubiane pode ter com a obra e seu fazer artístico?

5. Resposta pessoal. A observação do cultivo do feijão pôde oferecer à artista um momento para refletir sobre o ciclo da vida e dar a ela tempo para se dedicar ao autoconhecimento e ao autocuidado.

6. Na *performance*, Rubiane se veste de branco. Como você interpreta essa escolha, considerando o ambiente em que a *performance* ocorre?

6. Resposta pessoal. Os estudantes podem levantar hipóteses, como permitir que a roupa fique manchada de terra, criando marcas de registro do processo ou criar um ambiente que remeta a um laboratório.

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

7. Resposta pessoal. Os estudantes podem refletir sobre a passagem do tempo, considerando os movimentos mínimos e sutis do crescimento das plantas. Apesar de simples, o processo não se mostra inteiramente na percepção cotidiana, é preciso observar e fazer o registro diário para notá-los.

7. ***O jardim*** **trabalha com a ideia do imperceptível. Explique essa afirmação com base no que sabe sobre a obra e nas respostas das questões anteriores.**

RUBIANE MAIA/ACERVO DA ARTISTA

Registro da *performance O jardim* (2015), de Rubiane Maia. Exposição *Terra comunal – Marina Abramović + MAI*. Sesc Pompeia, município de São Paulo, estado de São Paulo.

HICK DUARTE/ACERVO DA ARTISTA

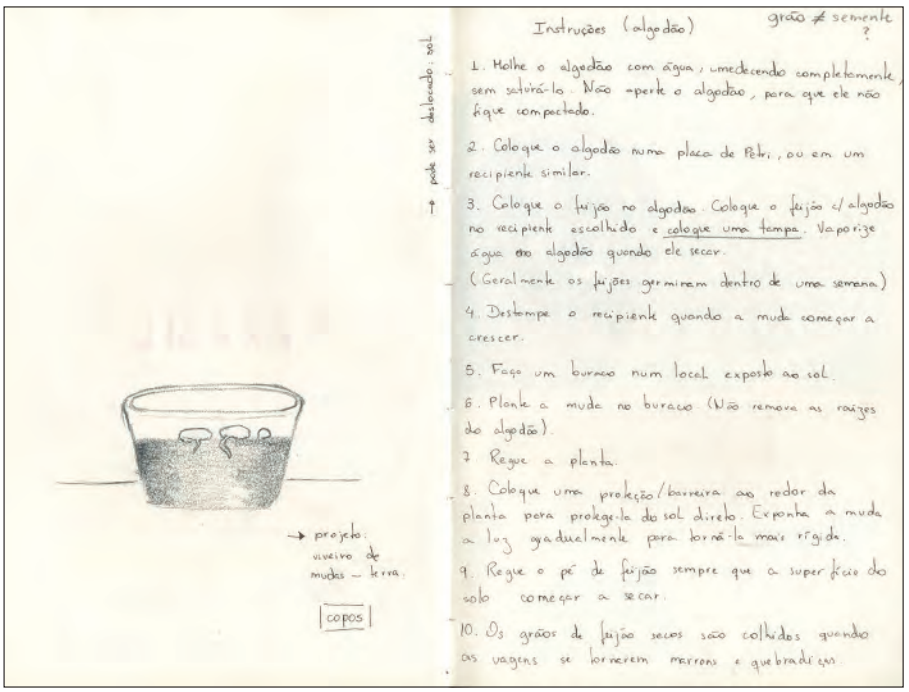
Registro da *performance O jardim* (2015), de Rubiane Maia. Exposição *Terra comunal – Marina Abramović + MAI*. Sesc Pompeia, município de São Paulo, estado de São Paulo.

8. a. Resposta pessoal. Ajude os estudantes a compreenderem que um trabalho artístico é carregado de intenções e propósitos. Assim, se Rubiane conversasse com o público, cantasse ou recitasse um poema, por exemplo, esses elementos iriam interferir na interpretação da obra, fazendo surgir outros significados.
8. b. Resposta pessoal. Uma leitura possível do propósito da disciplina e da regularidade é a construção de uma experiência laboratorial e metódica sobre a vida, que se opõe a seu caráter orgânico. A regularidade também cria um efeito estético sobre a obra, o que gera curiosidade sobre as ações repetidas pela artista e um anseio em relação ao próximo passo que ela dará.
9. Resposta pessoal. A questão possibilita que os estudantes se apropriem com profundidade do que vem a ser as intencionalidades artísticas na arte contemporânea. Ao criar um jardim dentro de um espaço expositivo, Rubiane Maia desloca o jardim de seu contexto convencional, transformando-o em um laboratório artístico, que ganha novo sentido com as proposições da artista.
10. Espera-se que os estudantes concluam que o diário é uma forma de documentar a obra, que é efêmera, tornando-se um registro material de uma expressão que tem caráter provisório, pontual, dentro de um tempo-espaço. Apesar de o diário não ser a obra em si, é um objeto artístico que faz parte e, também, é produto resultante da *performance*.

8. **Como você sabe, a artista permaneceu em silêncio por horas enquanto realizava a *performance* cultivando o jardim.**
   a. O efeito provocado pela obra seria o mesmo se a artista se comunicasse oralmente com o público?
   b. Qual é a importância da regularidade nas ações diárias adotadas pela artista para a concretização dessa obra? Reflita sobre o propósito dessa disciplina.

9. **O que diferencia o jardim de Rubiane de um jardim convencional? Por quê?**

10. **Além do cuidado com o jardim, a artista fez anotações diárias sobre o processo de criação em um caderno de anotações, como um diário. Essa ação fazia parte da *performance*. Qual é a relevância dessa ação, considerando o caráter da obra?**



RUBIANE MAIA/ACERVO DA ARTISTA

Detalhe da *performance O jardim* (2015), de Rubiane Maia. O diário da artista ficava ao lado do espaço da *performance*, acessível ao público. Exposição *Terra comunal – Marina Abramović + MAI*. Sesc Pompeia, município de São Paulo, estado de São Paulo.

Investigue. Caderno de artista é um instrumento utilizado por artistas durante o processo de criação. É uma espécie de diário em que o artista anota ideias, faz rascunhos, esquemas e desenhos (de observação ou imaginação), cola imagens, entre outras possibilidades de registro que contribuam para o desenvolvimento de um repertório criativo. Comente com os estudantes que, no âmbito da arte contemporânea, em que o processo é tão importante quanto o resultado em si, criar um dispositivo de registro ressalta o aspecto processual da criação.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Investigue

Você já ouviu falar em caderno de artista? Faça uma pesquisa para saber mais sobre esse objeto.

Estratégia: O tema de pesquisa é um objeto com valor visual. Esse tipo de pesquisa também pode ser feito usando um buscador de imagens.

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

Bate-papo de respeito

Marina Abramović é uma artista sérvia que iniciou a carreira na década de 1970, desenvolvendo propostas de *performance* que ficaram conhecidas pela ousadia e por testar os limites do corpo da própria artista. Em suas *performances*, que costumam ter longa duração, Abramović se coloca em situações que a desafiam a lidar com o silêncio e com as relações inesperadas que surgem no contato com o público, além de suportar, por exemplo, a exaustão, o desconforto ou até mesmo a dor. Leia um depoimento em que a artista explica essas criações.

FELIX H'RHAGER/PICTURE-ALLIANCE/DPA/AP IMAGES/GLOW IMAGES

Marina Abramović. Munique, Alemanha, 2020.

> Estou interessada na arte que perturba e empurra a representação do perigo. E então, a observação do público deve estar no aqui e agora. Mantenha a atenção no perigo que é colocar-se no centro do momento presente.

ABRAMOVIĆ, Marina *apud* QUEIROZ, Sheyna Teixeira. O vídeo no trabalho de Marina Abramović e a tentativa de escapar dos meios de comunicação: presença *versus* prática ascética. **Revista Sala Preta**, v. 18, n. 1, p. 330, 2018.

Abramović afirma se interessar pelo momento presente, isto é, em prestar plena atenção ao que nos cerca e ao que acontece no aqui e agora. Do seu ponto de vista, qual o perigo de se colocar plenamente no momento presente? A arte pode ser um espaço de perturbação, inquietação e desconforto?

Bate papo de respeito. Vivenciar plenamente o momento presente pode ser desafiador, é comum se distrair com pensamentos e estímulos externos. Um estado de atenção plena exige foco e concentração. Ressalte aos estudantes que essa temática é bastante presente nas *performances* de Abramović, assim como no método da artista, e que pode ser observada também no trabalho de Rubiane Maia. Na discussão, os estudantes podem relatar se percebem esse desafio na própria vida e como lidam com ele no dia a dia. Incentive-os a refletirem sobre a arte como espaço de inquietude, de atravessamentos e diálogos, para além de uma função aprazível e confortável. Muitas vezes, os artistas denunciam questões problemáticas vividas em sociedade, revelam aspectos obscuros da psique humana, incentivando o debate público e o contato individual com diferentes situações, sentimentos e desejos. Leia mais orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

EXPRESSÃO Performando o corpo-objeto

Neste capítulo, você compreendeu como a arte pode extrapolar uma função exclusivamente contemplativa e propor experiências de criação conjunta e de ressignificação de espaços. Agora, você poderá colocar essas aprendizagens em prática!

Faça dupla com um colega. Vocês vão desenvolver um **corpo-objeto**, ou seja, uma fusão entre o corpo e um objeto artístico, tornando-os interdependentes e interativos. O termo ganhou destaque especialmente por causa do trabalho de Lygia Clark, que transformou objetos artísticos em instrumentos que proporcionavam uma experiência sensorial, como você viu neste capítulo. A proposta é que as duplas criem uma vestimenta, baseada nas obras de Hélio Oiticica e Lygia Clark, e desenvolvam uma *performance* silenciosa em espaços da escola a fim de interagir com a comunidade escolar.

Expressão. Nesta atividade, os estudantes vão participar de um processo de criação coletivo e colaborativo de uma *performance* que terá os espaços e os contextos da escola como ambiente de pesquisa. Os processos de criação serão registrados em um caderno de artista, a ser elaborado pelas duplas, e as *performances* também podem ser filmadas e compartilhadas posteriormente entre os estudantes. Recorrendo às referências artísticas apresentadas neste capítulo, em diálogo com aspectos históricos, sociais e políticos do ambiente escolar, e utilizando a linguagem do vídeo e do desenho para registrar e compartilhar as produções, os estudantes trabalharão as habilidades EM13LGG104, EM13LGG302, EM13LGG603, EM13LGG604 e EM13LGG703. Sugerimos que, nesta atividade, você escolha as duplas. A capacidade de colaborar com quem não escolhemos – como ocorre no universo do trabalho – é uma habilidade importante. Explique isso aos estudantes.

Etapa 1 – Pesquisando o corpo-objeto

1. **Durante a atividade, vocês vão produzir um caderno de artista. Por isso, preparem esse material antes de começar.**

1. Os estudantes podem escolher o suporte que preferirem para os registros, que pode ser um caderno – inclusive confeccionado por eles mesmos – ou outro material.

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

2. Em duplas, pesquisem obras de artistas contemporâneos que façam ações artísticas usando o próprio corpo. Prestem atenção nos movimentos corporais que os artistas pesquisados realizam, assim como nas formas, nas cores e nos diferentes tipos de material utilizados por eles. Façam anotações em seu caderno de artista e, se possível, colem nele imagens que tenham encontrado na pesquisa e possam servir de inspiração.

3. Como nesta atividade a ideia é que o corpo seja o próprio objeto artístico, pesquisem tipos de material que possam ser utilizados para criar uma peça de vestir. Cada dupla deve criar apenas uma vestimenta. Considerem a intencionalidade da escolha, pensando no efeito visual e de movimento que o material poderá causar. Vocês podem usar tecidos e papéis diversos, material descartável, cola, tintas, canetinhas coloridas, fitas adesivas, cordas e barbantes, linha e agulha de costura, entre outras possibilidades. Façam uma lista de tipos de material possíveis no caderno de artista.

2. Os estudantes podem fazer a pesquisa na internet ou na biblioteca. Se for possível, separe previamente catálogos, revistas de arte e outras publicações com imagens de obras para que a turma consulte em sala de aula.

3. Auxilie os estudantes verificando a disponibilidade de material na escola. Eles também podem usar material de casa, como material descartável ou objetos que possam ser reaproveitados. Chame a atenção dos estudantes para o necessário cuidado com objetos perfurantes, como é o caso da agulha de costura.

Etapa 2 – Planejando o corpo-objeto

Etapa 2. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

4. Imaginem a principal ação a ser performada por esse corpo-objeto e o papel da vestimenta nessa ação. Para isso, é necessário lembrar que a ação depende do corpo-objeto e o corpo-objeto depende da ação, isto é, eles só existem em conjunto.

5. Escolham os tipos de material que serão utilizados na composição das vestimentas e façam testes para pensar como influenciam a movimentação do corpo. Vocês podem fazer desenhos (croquis) no caderno de artista com estudos para o uso desse material na criação da vestimenta.

6. É importante pensar, também, na maneira que o espaço pode influenciar esse corpo-objeto. Para isso, explorem previamente os diferentes espaços da escola. Façam registros das possibilidades no caderno de artista.

7. Organizem uma lista das tarefas que precisam fazer até a data da *performance*. Por exemplo:
   - Que material será utilizado e onde vocês vão encontrá-los e obtê-los?
   - Como a vestimenta será confeccionada?
   - Onde vocês armazenarão a vestimenta durante o processo de preparação?
   - Quais serão as ações da *performance*? Qual será a duração da *performance*?
   - De que modo o corpo-objeto vai interagir com os espaços e a comunidade escolar?
   - Quando vocês vão testar a vestimenta? Em que espaços da escola?
   - Depois dos testes, em que momento serão feitas as alterações necessárias?

4. Oriente os estudantes que, para imaginar a ação a ser performada, é interessante que considerem os pesos, a maleabilidade, as texturas e as cores da vestimenta que irão confeccionar.

5. Converse com os estudantes sobre a importância de prever o efeito de determinado material sobre a movimentação do corpo. Se alguém escolher um cabo de vassoura, por exemplo, para ficar amarrado na extensão da perna, deve saber antecipadamente que não será possível dobrar o joelho. Ressalte que não há problema se o material influenciar e alterar os movimentos corporais; isso pode ser um elemento intencional da *performance*.

É lógico!

As perguntas do item **7** podem ser transformadas em uma lista de tarefas: 1. Definir o material a ser utilizado; 2. Pesquisar fontes para obtenção do material etc. A estratégia de elaboração de uma lista como essa pode ser utilizada na resolução de problemas semelhantes.

8. No caderno de artista, desenhem minuciosamente a versão final da vestimenta e anotem os detalhes da *performance*.

Etapa 3 – Criando o corpo-objeto

Etapa 3. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

9. Confeccionem a vestimenta com base na pesquisa e no planejamento feitos nas etapas anteriores.

10. Experimentem a vestimenta e façam testes da ação performática.

11. Depois dos testes, avaliem o que funcionou e o que não funcionou. Façam ajustes e finalizem a vestimenta. Sob supervisão de seu professor, organizem um horário em que possam usar o espaço para ensaiar as movimentações com a vestimenta.

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

Etapa 4 – Apresentando o corpo-objeto

12. Com toda a turma, planejem um calendário de apresentação das *performances* para a comunidade escolar. A ideia é organizar uma agenda para que não aconteçam apresentações ao mesmo tempo, de modo que todos possam participar.

13. Se desejarem, pensem em uma forma de expor os cadernos de artista na escola.

14. Depois de definirem o calendário de apresentações, convidem o corpo docente, gestores, equipe técnica e toda a comunidade escolar para participar.

15. No dia das apresentações, se possível, façam registros em fotos e vídeos e no caderno de artista, com textos e desenhos de observação.

12. Delimite as opções para o planejamento do calendário de apresentação das *performances* de acordo com as possibilidades de tempo e espaço disponíveis.

13. A exposição dos cadernos de artista pode ser uma prática interessante, pois é uma forma de possibilitar que os espectadores e os próprios criadores desenvolvam percepções sobre o fato de que os processos são tão importantes quando as produções deles derivadas. No entanto, por serem objetos pessoais e que revelam o processo de criação, respeite a decisão dos estudantes caso prefiram não expor os cadernos ou caso prefiram compartilhá-los apenas com os colegas da própria turma.

15. Nessa etapa, incentive a cooperação entre os estudantes. Os registros podem ser analisados posteriormente, como parte da avaliação do processo.

Etapa 5 – Avaliando a experiência

Depois das apresentações, reúnam-se para uma conversa sobre as perguntas a seguir.

16. Como foi participar desta atividade?

17. De que etapa você mais gostou? Por quê?

18. Você se sentiu à vontade ou se sentiu desconfortável por estar exposto durante a *performance*? Por quê?

19. Como foi se movimentar com a vestimenta criada para o corpo-objeto?

20. Como você sente que a comunidade escolar foi afetada pela *performance*?

21. Qual foi a importância do caderno de artista durante o processo?

16. Resposta pessoal. Oriente-os a rememorar o percurso e a participação, avaliando envolvimento, interesse e responsabilidade. Peça que comentem o processo criativo, o trabalho colaborativo e a busca por entendimentos mútuos e respeitosos.

17. Resposta pessoal. Estimule-os a avaliarem o processo de criação, construção e realização, atentando aos momentos de maior interesse e engajamento.

18. Resposta pessoal. Conversem sobre as sensações, interações e ideias que atravessaram a experiência estética.

19. Resposta pessoal. Incentive-os a estabelecerem relações com os *Parangolés* e a perceberem a vestimenta como um elemento que pode transformar os padrões de movimento, comportamentos e interações com determinado espaço.

20. Resposta pessoal. Oriente os estudantes a comentarem a recepção das criações e como ocorreram as interações, procurando perceber se houve incômodos e se gerou reflexões no público escolar.

21. Resposta pessoal. Retome a ideia do caderno de artista como um diário de processo, ou seja, um rico material em que os registros e as observações do processo criativo, construção e realização da proposição artística dão subsídios para o próprio fazer e seus desdobramentos.

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

Retome a trajetória de aprendizagens com o capítulo e responda às questões.

1. Os assuntos apresentados neste capítulo foram significativos para você?

2. Em suas palavras, como você explicaria o que é *performance* na arte?

3. Você acredita que o contato com os artistas abordados neste capítulo transformou sua forma de compreender a relação entre arte e vida?

4. Você encontrou dificuldade para fazer alguma atividade ou compreender algum tema abordado? Em caso afirmativo, que estratégias você poderia utilizar para retomar essas aprendizagens?

E se a gente se autoavaliasse? Esta seção visa incentivar os estudantes a refletirem sobre a jornada de aprendizagem deste capítulo. Se necessário, retome pontos de dúvida que eles trouxerem e proponha novas pesquisas, visitas a exposições ou leituras que verticalizem a abordagem do capítulo.

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilharem os interesses despertados neles durante o processo de aprendizagem e quais foram as reflexões e os atravessamentos gerados a partir das ideias, dos artistas e das produções artísticas apresentados.

2. Conforme abordado no capítulo, a *performance* é um tipo de manifestação artística que tem o corpo do artista como suporte.

3. Resposta pessoal. O momento é de reflexão sobre a relação entre fazer artístico e a vida e de compreensão das intencionalidades poéticas e comunicativas do artista, em consonância com contexto histórico, trajetória pessoal e debates públicos.

4. Resposta pessoal. Oriente os estudantes a retomarem a leitura do capítulo e as anotações pessoais que fizeram e, caso ainda tenham dúvidas, proponha novas pesquisas sobre os assuntos.

Recado final

Neste capítulo, você conheceu exemplos de obras de arte contemporânea que transformam o objeto artístico e o espaço em um conceito; e o artista, em propositor de ideias. O público passa a ser parte integrante da obra, a qual, por sua vez, depende da relação com o público para existir. Esperamos que, daqui em diante, além de combater preconceitos e estereótipos em relação a esse tipo de expressão, você não deixe de visitar e fruir exposições de arte contemporânea na região onde vive, além de assistir a *performances* sempre que possível.

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

Conversa em rede

Alinhavando saberes e integrando linguagens

ODS 5

A proposta desta seção estabelece relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sugira aos estudantes que consultem as páginas iniciais deste livro para relembrar os ODS.

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento desta seção.

ALINE MOTTA/ACERVO DA FOTÓGRAFA

Pontes sobre abismos (2017), de Aline Motta. Série de fotografias e videoinstalação.

Nesta unidade, você viu que há vários caminhos para se tornar um profissional da música e soube que todos eles exigem dedicação, disciplina, estudo e compromisso; percebeu que a improvisação é uma forma de expressão da dança; estudou formas contemporâneas de artes visuais que têm como propósito a construção de uma relação estreita entre os participantes e as produções artísticas; e ainda compreendeu que o compartilhamento dos processos de criação no teatro pode gerar uma interessante aproximação com o público.

Agora, você vai conhecer duas obras artísticas que, apesar de apresentarem algumas distinções, como o fato de terem sido produzidas por artistas de culturas diferentes, têm como características similares a utilização da tecnologia, a abordagem de assuntos relacionados à família e à ancestralidade e o incentivo à reflexão sobre preconceitos, ainda que de naturezas distintas.

A primeira obra que você vai conhecer é *Pontes sobre abismos* (2017), da artista fluminense Aline Motta, cujo ponto de partida para a criação foi a revelação de um segredo de família. Em 2010, aos 99 anos, a avó paterna de Aline contou a ela um segredo que estava associado à formação de sua família e às violências cometidas contra pessoas negras nas relações de trabalho. A artista então se sentiu estimulada a buscar informações sobre sua ancestralidade. Filha de mãe negra e de pai branco, percorreu os estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, e também regiões de Portugal, na Europa, e de Serra Leoa, na África, procurando documentos públicos e privados que a ajudassem a compreender a própria história e a de seus ancestrais.

Pontes sobre abismos conta uma parte da história da família da artista e, ao mesmo tempo, reflete sobre a forma como ocorreu o processo de formação do povo brasileiro. A obra discute o racismo que estrutura a sociedade brasileira e é composta de um livro, que contém fotografias e textos, e uma videoarte.

Nascida em Niterói, no Rio de Janeiro, Aline Motta utiliza diferentes formas de expressão artísticas em sua produção, como cinema, fotografia, instalação, colagem, arte sonora e impressão em materiais têxteis. As criações da artista estabelecem potentes interações entre a arte e a vida como forma de compreender e discutir a própria ancestralidade e as relações sociais existentes no Brasil.

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

ALINE MOTTA/ACERVO DA FOTÓGRAFA

ALINE MOTTA/ACERVO DA FOTÓGRAFA

ALINE MOTTA/ACERVO DA FOTÓGRAFA

Pontes sobre abismos (2017), de Aline Motta. Série de fotografias e videoinstalação.

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

Conversa em rede

Diálogo interdisciplinar com Geografia. Se puder, realize um trabalho conjunto com o professor de Geografia para debater aspectos da formação do povo brasileiro, abordando a diversidade e a territorialidade dos povos originários e de comunidades tradicionais e os diferentes fluxos migratórios que ocorreram entre os séculos XV e XIX, ajudando os estudantes a compreenderem contextos políticos, econômicos e sociais que atravessam essa constituição, e relacionando esses pontos às bases do racismo que estrutura a nossa sociedade até os dias de hoje.

2. Resposta pessoal. É desejável que respondam afirmativamente a essa pergunta, já que, durante o percurso de aprendizado em Arte, desde o Ensino Fundamental, os estudantes provavelmente conheceram produções artísticas cujas temáticas se relacionavam às vidas dos artistas e à ideia de transformação pessoal e social. Incentive-os a relembrar outras obras cujos assuntos se relacionem estreitamente às experiências de vida dos artistas que as criaram. Depois disso, pergunte aos estudantes se eles já se sentiram tocados por uma obra de arte a ponto de terem percepções sobre si mesmos e o mundo modificadas.

1. No Brasil, é comum que as famílias sejam formadas de relações inter-raciais, assim como aconteceu com Aline Motta. Você conhece os locais de origem de seus ancestrais? Seus antepassados sempre estiveram na região onde você vive hoje? Ou são oriundos de diferentes municípios, estados ou mesmo países? Para responder a essas perguntas, se possível, converse com seus familiares.

1. Resposta pessoal. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

2. Você acredita que a elaboração e o compartilhamento de uma produção artística que se relaciona a situações da vida de quem a criou pode ser uma forma de o artista cuidar de si mesmo, dos outros e do entorno? Na sua opinião, a arte pode ser um caminho para transformar a realidade do próprio artista e da comunidade a que ele pertence?

A segunda obra que você vai conhecer é *Auntverse* ("Tiaverso" ou "Universo das Tias", em tradução livre) (2024). Criado por Niceaunties, uma artista nascida em Singapura, na Ásia, esse projeto artístico reflete sobre as cobranças direcionadas às mulheres que não correspondem aos ideais impostos pela sociedade, como aqueles relacionados ao casamento, à formação de família e aos padrões estéticos estabelecidos como ideais (aqueles que são comumente vistos em redes sociais, capas de revistas e propagandas de produtos). O trabalho da artista mostra que tais cobranças se intensificam na medida em que as mulheres envelhecem.

Assim como aconteceu no Brasil, Singapura tem uma história profundamente marcada pelo processo de colonização europeu. Se, por um lado, a colonização impulsionou o desenvolvimento econômico e a modernização da ilha, por outro, gerou desigualdades sociais e dependência econômica.

Historicamente, as mulheres singapurianas desempenharam papéis cruciais em diversas áreas; no entanto, assim como acontece em nosso país, suas contribuições, muitas vezes, foram subestimadas ou invisibilizadas. Essas mulheres tendem a ganhar menos que os homens para executar o mesmo trabalho e ocupam uma proporção menor de cargos de alta gestão em empresas e instituições. Além disso, a sociedade singapuriana, como muitas outras, impõe expectativas às mulheres em relação ao casamento, à maternidade e aos trabalhos domésticos.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Biblioteca cultural

Você pode conhecer mais sobre o projeto *Auntverse* assistindo à palestra "A arte estranha e maravilhosa da Niceaunties", que a artista proferiu ao TED (uma plataforma que reúne conferências sobre diversos assuntos) em 2024. Para isso, procure o vídeo no *site* oficial da plataforma e ative as legendas em português. No *site* oficial e nas redes sociais da artista, você também pode ver outras criações dela.

NICEAUNTIES/ACERVO DO ARTISTA

Obra da série *Chapter 3 Factory* (Capítulo 3 Fábrica), do projeto *Auntverse* (2024), de Niceaunties. Imagem gerada por inteligência artificial.

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

Auntverse reflete sobre o fato de que, em muitas culturas, assim como naquela em que a artista está inserida, as mulheres que não correspondem ao padrão socialmente esperado são chamadas de "tias", mas de maneira pejorativa. Para a artista, mulheres de muitos lugares do mundo e de gerações distintas temem ser rotuladas com essa denominação. Em uma palestra proferida para a plataforma TED, a artista diz "E se pudéssemos mudar essa percepção, transformando-a de medo em uma coisa divertida e positiva?". Explorando a interseção entre a inteligência artificial, a nostalgia e a celebração da identidade feminina, Niceaunties propõe, em seu trabalho, uma perspectiva bem-humorada sobre a liberdade, a exuberância e o lado alegre da vida das tias.

Inspirada nas mulheres de sua família, a artista concebeu um universo surreal e colorido, em que as "tias" são retratadas como figuras poderosas e excêntricas. Utilizando ferramentas de inteligência artificial, Niceaunties produziu imagens vibrantes, com uma grande diversidade de cores, formas e texturas, refletindo a diversidade cultural da região onde vive. As criações da artista nos convidam a refletir sobre temas como identidade, família, memória e o modo como as mulheres são vistas na sociedade.

Além disso, ferramentas de inteligência artificial, como as utilizadas no trabalho de Niceaunties, permitem que pessoas expressem e concretizem ideias de forma visual, democratizando o acesso à criação artística e abrindo um leque de novas possibilidades estéticas e conceituais. Contudo, a utilização dessa tecnologia na arte também levanta questões éticas importantes, como a autoria das obras, a originalidade e o plágio.

3. O que você pensa sobre o uso de inteligência artificial para a criação artística?

4. Na sua opinião, quais são as ações necessárias para que pressões sociais, preconceitos e violências contra as mulheres diminuam e desapareçam, para que elas tenham liberdade sobre as próprias escolhas? O que é necessário para a sociedade alcançar a equidade entre homens e mulheres?

5. Que relações você estabelece entre as obras de Aline Motta e Niceaunties?

NICEAUNTIES/ACERVO DO ARTISTA

Obra do projeto *Auntverse* (2024), de Niceaunties. Imagem gerada por inteligência artificial.

NICEAUNTIES/ACERVO DO ARTISTA

Obra da série *Chapter 5 Auntiesocial* (Capítulo 5 Tia social), do projeto *Auntverse* (2024), de Niceaunties. Imagem gerada por inteligência artificial.

3. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a comentarem se costumam apreciar imagens ou vídeos feitos por inteligência artificial ou se já tiveram a experiência de fazê-los. Pergunte a eles sobre as questões éticas implicadas nesse assunto, relacionadas a noções de autenticidade e violações de direitos autorais, por exemplo. Depois de eles expressarem suas opiniões, comente que a inteligência artificial já se faz e deve continuar a se fazer presente na produção artística, mas é importante que os artistas e a sociedade como um todo reflitam sobre os impactos dessa tecnologia e busquem formas de utilizá-la de forma ética e responsável.

4. Incentive os estudantes a reconhecerem e compartilharem situações em que percebem que as mulheres sofrem algum tipo de preconceito, violência ou pressão social, que podem estar associados a padrões de beleza, comportamento etc. Pode ser algo sentido pelas próprias estudantes ou pelas mulheres com quem convivem, ou de que tenham tomado conhecimento pela mídia. A partir dessa conversa, promova um debate sobre ações de combate à violência contra as mulheres, que levem em consideração as diferentes realidades de cada uma delas, em suas similaridades e diferenças sociais, políticas, econômicas, regionais e culturais. Isso porque, embora as mulheres pertençam a uma mesma categoria social e todas estejam sujeitas às violências de gênero, elas também são atravessadas por outros recortes e vieses sociais, relacionados a raça, sexualidade, identidade de gênero, classe social, religião, lugar de origem. Exemplifique esse aspecto: a realidade de uma mulher branca que vive em um centro urbano não é a mesma de uma mulher negra e periférica, ou de uma mulher do campo, ou de uma mulher trans.

5. Resposta pessoal. As duas artistas revelam as realidades em que vivem, em suas semelhanças e diferenças, com foco em situações de preconceito: Aline Motta trata do racismo contra pessoas negras no Brasil, e Niceaunties trata do preconceito contra as mulheres em Singapura.

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

Corpo em ação: mobilizando a conexão entre saberes

Agora, você vai criar uma videoarte que contemple e mobilize um diálogo entre os saberes que construiu ao longo desta unidade e a sua cultura e biografia pessoal. Para isso, terá como referência as obras *Pontes sobre abismos* e *Auntverse*, que, como você já sabe, apresentam, respectivamente, reflexões relacionadas ao racismo estrutural na sociedade brasileira e ao preconceito contra mulheres. Revisite as obras e os artistas abordados ao longo da unidade, incluindo as desta seção, para rememorar as aprendizagens relacionadas a cada uma das linguagens artísticas.

A videoarte que você vai criar deverá abordar as temáticas de gênero e racismo e o impacto que esses assuntos geram em sua própria vida e em sua comunidade, com o objetivo de contribuir com o combate à violência e a defesa de uma sociedade antirracista, problematizando estereótipos e construindo uma sociedade não sexista, justa e igualitária. A videoarte pode ainda, além das questões de gênero relacionadas às mulheres, considerar o combate à homofobia e à transfobia.

Esse processo de criação pode ser visto como uma forma de cuidado consigo mesmo, com os outros e com o mundo em que vive, colaborando para a transformação positiva da própria realidade. Para essa produção, você vai precisar de um espelho e um dispositivo com câmera de vídeo. A ideia é que os vídeos sejam curtos, com, no máximo, três minutos de duração, e integrem elementos da dança, da música, do teatro e das artes visuais.

1. Dividam-se em grupos de quatro ou cinco integrantes, de acordo com a orientação do professor.
2. Cada integrante do grupo deve observar-se em um espelho, atentando às características do próprio rosto e refletindo sobre as seguintes questões:
   a. É possível reconhecer semelhanças entre você e seus familiares? Quais?
   b. Você imagina quais podem ser as semelhanças entre você e os ancestrais que não conheceu?
3. Em diálogo com os colegas de grupo, reflitam sobre como é a formação social e cultural do grupo de vocês.
   a. Quais são as origens de cada um de vocês?
   b. Vocês reconhecem a diversidade entre vocês e na turma?
4. Agora, pense em um acontecimento ou fato marcante de sua vida ou da história de sua família que se relacione com você. Como esse assunto pode ser abordado em uma videoarte? Em um material de anotações, escreva um breve relato sobre isso.
5. Compartilhe o relato com os colegas de grupo e conversem sobre os assuntos tratados nesses textos. Façam perguntas uns para os outros sobre aspectos que tenham despertado curiosidade ou dúvida.
6. Escolham três palavras para definir cada um dos relatos. Vocês podem definir os critérios que utilizarão para a escolha dessas palavras, por exemplo: o nome de um lugar, um sentimento que a história despertou e uma palavra que represente

Corpo em ação. Para o desenvolvimento dessa proposta, o ideal é que os estudantes tenham acesso à videoarte de Aline Motta, que pode ser encontrada no *site* oficial da artista, pois a fruição dessa parte da obra, além das fotografias que constam no livro, permitirá que os estudantes compreendam os enquadramentos e as movimentações da câmera e dos corpos, assim como a trilha sonora e a narração da artista contando parte da história de sua família. Sendo o vídeo e a fotografia gêneros distintos das artes visuais, é importante que possam ser observados em suas especificidades.

A obra de Aline Motta aborda o racismo estrutural. Esse é um assunto que tem sido amplamente debatido na sociedade e, também, neste volume. Antes de iniciar a proposta de produção da videoarte, fomente um diálogo sobre o tema com a turma, retomando debates que já tenha realizado com os estudantes e lembrando-os de que o racismo estrutural não consiste apenas em atos isolados de violência, mas em um processo histórico que vem perpetuando violências e condições de desvantagem aos negros brasileiros nos âmbitos políticos, econômicos, sociais e culturais de nossa sociedade.

Durante a participação da atividade, é importante que os estudantes reconheçam a que grupo social pertencem e que compreendam que a construção de uma sociedade mais justa e igualitária é de responsabilidade de todos. É possível que o grupo de estudantes seja formado por pessoas de origens diversas, por isso, é necessário a conscientização de todos sobre seus papéis no sentido da busca por equidade de direitos.

1. Organize os grupos procurando diferentes configurações e incentivando os estudantes a trabalharem com colegas que não escolheram, pois é muito importante que exercitem a capacidade de trabalhar de forma coletiva, cooperativa e empática, lidando com as diferenças, habilidades essenciais sobretudo no mundo do trabalho.

2. Esteja atento para garantir que os estudantes se sintam seguros e confortáveis na atividade, além de preparados para discutir questões relacionadas aos conceitos de padrão de beleza, caso necessário. Fortaleça a ideia da autoaceitação e auxilie-os na construção de uma autoestima sólida. Comente sobre a necessidade da ampliação dos conceitos de beleza e valor para além daqueles impostos socialmente.

3. Auxilie os estudantes nessa conversa, pois é importante que ela aconteça de maneira respeitosa, de acordo com os valores democráticos e de maneira que os estudantes se sintam seguros e confortáveis. Não permita que ocorram, em hipótese nenhuma, situações de preconceito entre os integrantes do grupo ou com estudantes de outros grupos.

4. Observe qualquer sinal de desconforto nos estudantes ao exporem suas histórias. Como os assuntos a serem trabalhados na videoarte podem despertar sofrimentos, a depender das histórias de vida, perceba se é necessária uma conversa individual e empática com cada um deles. A ideia é que os estudantes possam utilizar a arte para transformar sua realidade para melhor, porém, é preciso ter muito cuidado com questões emocionais que possam estar envolvidas nas situações vividas por eles.

5. Oriente os estudantes a se tratarem bem e a serem empáticos, cuidando uns dos outros.

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

uma situação específica do relato. Essas palavras servirão como um eixo direcionador da elaboração do roteiro da videoarte.

7. Após a escolha, respondam às seguintes questões para elaborar um roteiro.

a. Em quais lugares as gravações serão feitas? **7. a.** Resposta pessoal.

b. De que maneira expressiva vão compartilhar as palavras na videoarte?

c. Como serão os gestos, os movimentos e as entonações que utilizarão ao falarem as palavras na videoarte? **7. c.** Resposta pessoal. Incentive os estudantes a pesquisarem, artisticamente, diferentes corporalidades e teatralidades para, depois da exploração, definirem as escolhas.

d. Vocês utilizarão objetos cênicos na ação? Como serão os figurinos?

e. Como será a trilha sonora do vídeo? Será um vídeo que usará os sons do ambiente? Haverá momentos de silêncio? Terá alguma música como trilha? **7. e.** Resposta pessoal. Incentive os estudantes a pesquisarem o aspecto sonoro e musical do vídeo.

f. Qual será o papel de cada um na produção da videoarte? O importante é que todos participem! **7. f.** Resposta pessoal.

8. Com base nas respostas às perguntas anteriores, escrevam o roteiro.

9. Depois, é hora de realizar a videoarte!

10. Compartilhem o trabalho com os colegas da turma.

Arremate final

Arremate final. Nesse momento, que tem caráter avaliativo, os estudantes serão estimulados a reconhecerem aprendizagens desenvolvidas e a estabelecerem as últimas conexões entre os assuntos abordados na unidade e os elementos de cada uma das linguagens artísticas. Durante o diálogo, verifique se algo precisa ser revisitado para que a aprendizagem dos estudantes seja efetiva e sólida.

Por meio da apresentação das obras *Ponte sobre abismos*, de Aline Motta, e *Auntverse*, de Niceaunties, criamos aqui uma conexão entre os saberes desenvolvidos ao longo na unidade e propusemos a criação de uma videoarte que possa questionar problemas sociais e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Participe agora de uma conversa com os colegas com base nas seguintes questões:

1. A criação de uma videoarte contribuiu para que você articulasse saberes de diferentes linguagens aprendidos durante esta unidade?

2. Você acredita que a videoarte que fez com a ajuda dos colegas tem a possibilidade de contribuir para a transformação de sua realidade e do seu entorno social? De que maneira?

3. Durante o processo de criação, como foi a sua contribuição para o bom funcionamento do grupo e a realização do trabalho?

4. O que você mais gostou de aprender ao longo da unidade e quais foram as propostas de que mais gostou de participar?

5. Que motivos você atribui para que tais aprendizagens tenham sido significativas para você?

6. Como você avalia seu envolvimento no próprio processo de construção de aprendizagens?

7. Quais foram as atitudes que você tomou diante dos desafios e das situações prazerosas vividas ao longo da unidade?

7. b. Resposta pessoal. Os estudantes podem pensar, por exemplo, se o vídeo será feito apenas com a composição das palavras escolhidas ou se elas farão parte de um texto maior; se as falas serão proferidas por todos ou por apenas um estudante etc.

7. d. Resposta pessoal. Ajude os estudantes a dividirem as tarefas, organizando quem vai filmar, quem vai atuar e quem cuidará do cenário, do figurino, da trilha sonora etc. Eles podem estabelecer papéis fixos ou se revezarem nesses papéis.

Dica de professor

Usem recursos como *zoom*, foco e enquadramento e lembrem-se de que o modo como a câmera se move é também uma escolha da composição.

Dica de professor. Antes de iniciar a filmagem, incentive os estudantes a experimentarem filmar a mesma imagem de ângulos diferentes e com enquadramentos distintos e a experimentarem movimentos suaves e firmes com a câmera. É provável que os estudantes já saibam como utilizar programas de edição e alguns deles podem até já ter acesso a esses aplicativos. Caso não disponham desses recursos, diga que podem fazer a filmagem de forma contínua ou fazer cortes por meio de pausas durante o processo de filmagem.

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a reconhecerem suas descobertas e a valorizarem as aprendizagens desenvolvidas.

2. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a reconhecerem as qualidades dos próprios trabalhos, mesmo que avaliem também os pontos que poderiam ser melhorados. Comente que o processo de aprendizagem é contínuo e que as experiências são cumulativas. Enfatize a importância do esforço em transformar assuntos desafiadores em produções artísticas capazes de colaborarem para a melhora das vidas das pessoas em sociedade.

3. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a se autoavaliarem. Comente que tão importante quanto a exposição de ideias é a capacidade de escuta das ideias dos colegas e a abertura para a construção de um consenso coletivo.

4. Resposta pessoal. Essa pergunta tem como objetivo auxiliar os estudantes a se autoconhecerem.

5. A motivação para os gostos pode estar relacionada aos contextos sociais e familiares em que estão inseridos, às histórias de vida e às características subjetivas de cada um.

6. Resposta pessoal. A pergunta visa estimular os estudantes a se responsabilizarem pelo próprio processo de construção de saberes, evidenciando que atitudes individuais são indispensáveis para a consolidação de aprendizagens.

7. Incentive os estudantes a compartilharem desafios que enfrentaram e como os superaram, pois, assim, poderão aprender com as estratégias uns dos outros.

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

UNIDADE
4

AS EXPERIÊNCIAS DE CURADORIA, DE RECONHECER DIREITOS, DE SE POSICIONAR E DE PRODUZIR CONHECIMENTO

JORGE WILLIAM/AGÊNCIA O GLOBO

Montagem da exposição *Impressionismo: Paris e a modernidade*, no Centro Cultural Banco do Brasil. Município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, 2012.

Você acha que é possível misturar dança com vídeo? Arte e cidadania podem andar juntas ou pertencem a universos muito distintos? Já parou para pensar na possibilidade de usar a arte para falar de cidadania? Será que é possível usar a música para se posicionar politicamente? Você acha que o teatro pode ser um meio para resgatar e reafirmar determinadas culturas? Nos capítulos que compõem esta unidade (**Experienciando a videodança**, **Experienciando o exercício da cidadania pela arte**, **Experienciando o posicionamento político na música** e **Experienciando a diversidade cultural no teatro**), você vai entrar em contato com experiências relacionadas a essas e outras perguntas. Ao final da unidade, ainda poderá integrar essas experiências em **Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens**.

Experiencie!

Capítulo 13

EXPERIENCIANDO A VIDEODANÇA

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Muito provavelmente, as linguagens do vídeo e da dança fazem parte de sua "biblioteca cultural". Mas você já ouviu falar de videodança? E de dança para a tela, filme de dança, vídeo de dança, dança para a câmera, dança para o cinema? Todos esses termos se referem a um tipo de produção que une o audiovisual e a dança.

JACK MITCHELL/GETTY IMAGES

Merce Cunningham (1919-2009), coreógrafo e dançarino estadunidense, cujo caráter experimental dos trabalhos influenciou os rumos da dança no Ocidente, e sua companhia de dança na *performance* de videodança *TV Rerun*, em 1975.

Atualmente, com a popularização dos *smartphones*, muitos artistas (profissionais ou amadores) conseguem fazer filmagens e edições de vídeo com o próprio celular. No entanto, nem toda dança que é filmada pode ser considerada videodança. Essa modalidade artística não é apenas um registro audiovisual de um espetáculo de dança, pois vários elementos precisam ser considerados na composição: espaço, som ou música, tempo, roteiro, dramaturgia e a maneira como é feita a filmagem e a edição de todos esses componentes.

Neste capítulo, você conhecerá algumas produções desse tipo, terá a oportunidade de realizar a própria produção de videodança e ainda fará uma atividade de curadoria.

Aguçando os sentidos. Nesta seção, que tem caráter diagnóstico, os estudantes vão observar o ambiente da escola e exercitar o olhar para a forma como elementos da paisagem, objetos e pessoas se organizam em um enquadramento. Eles também serão incentivados a refletir criticamente sobre como o espaço escolar pode plasmar diferentes visões de mundo e práticas sociais, além de fruir esteticamente o ambiente como uma manifestação cultural. Dessa forma, são mobilizadas as habilidades EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG602 e EM13LGG603.

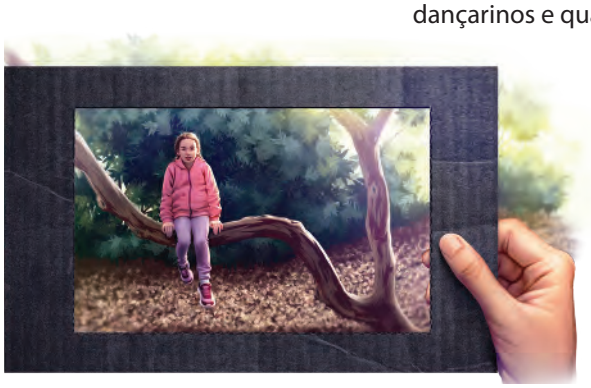
AGUÇANDO OS SENTIDOS Em busca de enquadramentos

1. Você já parou para pensar que os espaços à sua volta poderiam servir de cenários para produções artísticas?

1. Resposta pessoal. Deixe que os estudantes compartilhem as opiniões deles e cuide para que escutem com atenção as respostas uns dos outros, respeitando os turnos de fala.

2. Você já assistiu a uma videodança? Em caso afirmativo, comente com os colegas quais foram as suas impressões sobre a produção a que assistiu. Comente em que local foi filmada, qual foi o assunto abordado, como era o figurino utilizado pelos dançarinos e quais eram as características da trilha sonora.

Um importante elemento a ser considerado na gravação de um vídeo é o enquadramento. Para exercitar o olhar para esse aspecto, utilizando uma moldura retangular de papelão, você vai caminhar pela escola, com os colegas e o professor, observando atentamente objetos, espaços e pessoas que, na maioria das vezes, passam despercebidos no dia a dia.



TAEL GOMES/ARQUIVO DA EDITORA

Exemplo de um enquadramento com moldura de papelão.

2. Resposta pessoal. Essa pergunta pode ajudar a identificar os conhecimentos prévios dos estudantes. Incentive-os a trocar entre si as experiências que já tiveram de fruição de videodanças. Caso não haja estudantes que já tenham vivido essa experiência, diga a eles que, neste capítulo, vão ter essa oportunidade e estudar esse gênero de dança.

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

3. Certifique-se de que todos os estudantes estão cientes do trajeto a ser percorrido. Combine com os estudantes as regras que julgar necessárias, por exemplo, que todos devem se manter próximos uns aos outros.

4. Combine com os estudantes os locais em que farão as pausas para que exercitem o olhar com bastante calma. Cuide para que o trajeto seja realizado com segurança; verifique se haverá escadas para descer, por exemplo, e oriente-os a utilizar a moldura apenas enquanto estiverem parados, e não enquanto estiverem caminhando.

5. Oriente os estudantes a analisar lugares que aos quais não costumam prestar atenção, como detalhes do piso e das paredes, maçanetas de portas, pequenos insetos, plantas etc.

6. Incentive os estudantes a experimentar o maior número de enquadramentos possível.

3. Sob a supervisão do professor, combinem o trajeto a ser feito, especificando o local de saída, os cuidados necessários, os lugares por onde vão passar e o local de retorno ou chegada.
4. Escolham ao menos dois locais de pausa para que vocês exercitem o olhar, simulando o enquadramento de uma câmera.
5. Utilizando a moldura de papelão, analisem detalhes dos objetos, dos espaços e das pessoas (roupas e movimentos).
6. Experimentem possibilidades diversas de enquadramento para um mesmo objeto, local ou pessoa.

De volta à sala de aula, conversem sobre a experiência. Aproveitem o momento para contar o que enquadraram e o motivo pelo qual fizeram essa opção de recorte.

Leitura 1. Os estudantes vão conhecer a videodança *Dorival*, da Cia. Etc., que explora as relações entre dança, música, cinema e artes visuais. Ao buscar responder às perguntas propostas, serão incentivados a interpretar criticamente discursos em diferentes semioses, ampliando a compreensão das linguagens artísticas. Isso aguçará a sensibilidade e criatividade deles. Além disso, ao longo do estudo, vão desenvolver uma visão crítica e histórica sobre a legitimação dessa linguagem e a relação dela com os contextos culturais. Dessa forma, são mobilizadas as habilidades EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG601 e EM13LGG602.
Se possível, assista com os estudantes à videodança *Dorival*, que pode ser encontrada na internet. Durante a exibição, oriente-os a observar o enquadramento e o movimento da câmera, ressaltando que essas escolhas são feitas pelos artistas.

Leitura 1

Você vai conhecer agora a videodança *Dorival* (2018), da Cia. Etc., dirigida por Filipe Marcena e Marcelo Sena. A companhia, que tem sede em Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco, já se apresentou em vários estados brasileiros e em países da América do Sul e da Europa. O grupo costuma desenvolver trabalhos de maneira colaborativa com profissionais de diferentes linguagens da arte e explora aproximações entre a dança e o cinema, com interesse de pesquisa na videodança.

A videodança *Dorival* tem como trilha sonora uma canção de mesmo título, da banda Academia da Berlinda, que conta a história de uma mulher e de Dorival, um pescador. Na conversa sugerida pela letra da canção, ela insiste que Dorival não deve ir para o mar, por considerar que esse trabalho o coloca em situação de perigo, e pede a ele que procure um trabalho que possa ser feito em terra firme.

Na dança, os movimentos dos dançarinos são contínuos, e o tempo é um tanto lento e relaciona-se com a atmosfera da canção. Além do movimento dos dançarinos, os enquadramentos e ângulos utilizados durante a filmagem causam no espectador a impressão de que a câmera também dança, o que é uma prática explorada em algumas videodanças.

DÉBORA BITTENCOURT/CIA. ETC.

Fotograma da videodança *Dorival*, de Filipe Marcena e Marcelo Sena. Brasil, 2018.

Ao integrar dança, música – com sonoridade e letra –, movimentos da câmera, movimentos do corpo dos dançarinos e as máscaras utilizadas por eles, a videodança *Dorival* estabelece um diálogo entre linguagens artísticas e constrói um universo simbólico que se relaciona com o local em que foi gravada. Esse conjunto de elementos faz com que o espectador tenha a sensação de interagir com esse ambiente. Dessa forma, quem assiste à obra se apropria dela à sua maneira, baseando-se nas próprias experiências.

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

Papo aberto sobre a videodança

1. Com base no que você estudou até aqui e nas imagens de *Dorival*, como você definiria videodança?

2. Na sua opinião, o uso de ferramentas digitais influencia a criação artística? A videodança *Dorival* poderia ter sido feita sem o uso de tecnologias digitais? Seria possível reproduzir essa dança em um palco, por exemplo?

3. Na videodança *Dorival*, que outros profissionais provavelmente se envolveram na produção da obra?

Por dentro da videodança

4. De que material parecem ter sido feitas as máscaras utilizadas na videodança?

5. Com base em uma análise das imagens a seguir, responda: os enquadramentos e ângulos escolhidos para a filmagem de *Dorival* contribuíram para o resultado da videodança? Explique sua resposta.

DÉBORA BITTENCOURT/CIA. ETC.

Fotograma da videodança *Dorival*, de Filipe Marcena e Marcelo Sena. Brasil, 2018.

DÉBORA BITTENCOURT/CIA. ETC.

Fotograma da videodança *Dorival*, de Filipe Marcena e Marcelo Sena. Brasil, 2018.

DÉBORA BITTENCOURT/CIA. ETC.

Fotograma da videodança *Dorival*, de Filipe Marcena e Marcelo Sena. Brasil, 2018.

1. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a compartilhar as ideias deles sobre o assunto. Depois, explique que, em linhas gerais, a videodança é uma dança criada especialmente para ser filmada e exibida em telas. Os movimentos de câmera, os enquadramentos e todos os recursos de filmagem e edição fazem parte da composição e da formulação do conceito da criação artística. É com base nessa possibilidade de direção e edição, em íntima relação com o coreógrafo e com o dançarino, que a videodança é construída.

2. Resposta pessoal. Comente com os estudantes que os recursos tecnológicos podem ampliar as possibilidades de criação. Os efeitos especiais, por exemplo, ajudam a criar imagens que seriam impossíveis de serem reproduzidas apenas com o corpo humano, ampliando leituras que os espectadores fazem da produção artística. No caso de *Dorival*, os dançarinos não poderiam reproduzir exatamente essa experiência no palco porque os movimentos deles se relacionam diretamente com os locais em que o vídeo foi filmado. Caso os dançarinos se propusessem a transportar essa obra para um palco de teatro, ela seria transformada para dialogar com o espaço que ocuparia.

3. A equipe da produção é grande e envolve, além dos dançarinos, os diretores e os artistas que confeccionaram as máscaras. Assim como no cinema, há também uma equipe de filmagem e de edição de imagens. Caso você consiga assistir ao vídeo com os estudantes, peça a eles que analisem os créditos da videodança e verifiquem se as respostas foram corretas.

4. As máscaras são constituídas de elementos da natureza que estão disponíveis nos locais em que a videodança foi filmada, como a folha de bananeira.

5. Ao analisar as imagens, os estudantes poderão reconhecer que a escolha dos enquadramentos e dos ângulos são parte intrínseca da criação de uma videodança. Depois que os estudantes consolidarem essa constatação, comente que, no caso de *Dorival*, os enquadramentos e os ângulos são pouco convencionais e estão sempre relacionados com os movimentos dos dançarinos no espaço.

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

6. As imagens apresentam elementos semelhantes: em ambas pode ser visto o corpo de uma pessoa, montanhas, céu nublado e plantação de cana-de-açúcar. Na segunda imagem, o dançarino, que parece estar com os pés no chão, aparece em primeiro plano, enquanto na primeira imagem, a dançarina, que está sobre uma estrutura feita de cana, aparece em segundo plano, atrás das folhas. A dançarina parece estar parada, e o dançarino parece movimentar os braços e as mãos, e o movimento das mãos faz uma composição com o formato da máscara.

6. Analise as imagens a seguir e descreva todos os elementos que as compõem, incluindo informações sobre o cenário, os movimentos dos dançarinos e o figurino.

DÉBORA BITTENCOURT/CIA. ETC.

Fotograma da videodança *Dorival*, de Filipe Marcena e Marcelo Sena. Brasil, 2018.

DÉBORA BITTENCOURT/CIA. ETC.

Fotograma da videodança *Dorival*, de Filipe Marcena e Marcelo Sena. Brasil, 2018.

7. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes citem alguns dos elementos apresentados na obra, como os movimentos dos dançarinos, o local onde o trabalho foi gravado e a temática da canção. Algumas interpretações podem surgir; pode-se, por exemplo, definir as paisagens do vídeo como um "mar de cana-de-açúcar".

7. Em *Dorival*, os dançarinos interagem com os espaços em que as cenas são filmadas e com os elementos encontrados nesses espaços. Por um lado, a presença dos dançarinos complementa a paisagem; por outro, a paisagem interfere diretamente nos movimentos executados pelos dançarinos. Considerando que a videodança se passa em uma plantação de cana-de-açúcar, que assunto você acha que ela aborda?

Leitura 2. Nesta seção, os estudantes vão conhecer a videodança *AMA* (2018), de Julie Gautier. Essa criação estabelece um diálogo com uma tradição milenar japonesa, evidenciando e valorizando um trabalho desafiador feito por mulheres de gerações distintas. Durante a análise da videodança, os estudantes serão incentivados a interpretar e a produzir criticamente discursos visuais, sonoros e gestuais, ampliando a compreensão das linguagens artísticas. Além disso, eles serão encorajados a se posicionar criticamente diante das visões de mundo e dos contextos culturais a que a obra se relaciona. O conteúdo mobiliza as habilidades EM13LGG103, EM13LGG302, EM13LGG601 e EM13LGG602. Se possível, assista à videodança com os estudantes a fim de que fruam e analisem a obra. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Leitura 2

Julie Gautier é uma mergulhadora, bailarina e cineasta francesa que se especializou em produzir vídeos embaixo da água, como é o caso da videodança *AMA,* de 2018.

Ama é uma palavra japonesa que significa "mulher do mar" e também é utilizada para designar as tradicionais coletoras de mariscos, algas, conchas e pérolas do Japão.

As *ama* mantêm viva uma tradição milenar da pesca em apneia. Elas mergulham em grandes profundidades sem auxílio de tanques de oxigênio e com poucos instrumentos de caça. Ficam sem respirar por vários minutos até recolherem algas, mariscos e abalones, que são uma espécie de ostra que produz pérolas usadas na culinária japonesa.

FRANK GUALTIERI /WIKIMEDIA FOUNDATION, INC.

As *ama* são mulheres que praticam a pesca em apneia de forma tradicional no Japão. Japão, 2005.

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

A preparação para o mergulho acontece como um ritual no qual elas vestem uma roupa de borracha e, antes de colocar a máscara, enrolam um lenço branco na cabeça, simbolizando a proteção dos deuses em que acreditam. Essa prática, que conta com muitas mulheres entre 60 e 80 anos de idade, acontece há mais de 2 mil anos no Japão.

A videodança *AMA* aborda, entre outros temas, a experiência dessas mulheres e a conexão entre elas. Como parte do plano de divulgação da obra, os produtores fizeram um convite a mergulhadores do mundo todo para exibir o vídeo simultaneamente no Dia Internacional da Mulher (8 de março).

Por dentro da videodança

1. **As imagens a seguir são uma sucessão de fotogramas do início da videodança *AMA*.**
   a. A sequência de imagens sugere o emprego de qual técnica da linguagem audiovisual?
   b. Qual é o efeito produzido pela técnica? Que interpretação você faz dessas imagens?
   c. Com base nos fotogramas, responda: quais são os tipos de enquadramento utilizados nessa cena?

1. a. A técnica utilizada é o *zoom in*, que resulta em um efeito de aproximação da câmera do sujeito ou objeto em foco, enfatizando emoções.

1. b. Resposta pessoal. Lembre os estudantes de que a dança é uma linguagem abstrata, por isso é possível que cada um deles tenha uma leitura distinta, que pode estar relacionada às próprias experiências.

1. c. A cena começa em um plano médio e a câmera se aproxima da dançarina em movimento de *zoom in*. Se possível, assista ao vídeo com a turma para que percebam esse efeito.

JULIE GAUTIER – ACERVO DA ARTISTA

Fotograma da videodança *AMA*, de Julie Gautier. França, 2018.

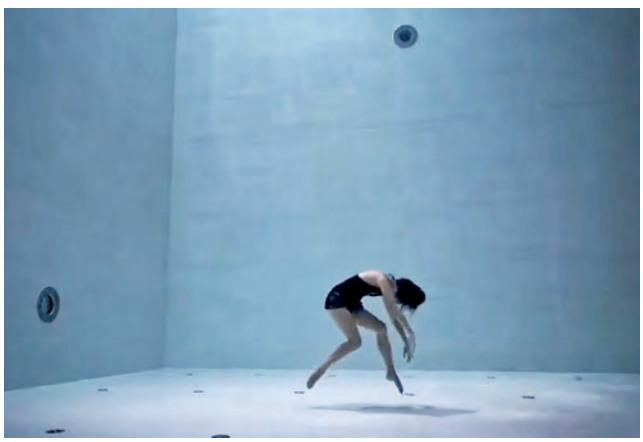
JULIE GAUTIER – ACERVO DA ARTISTA

Fotograma da videodança *AMA*, de Julie Gautier. França, 2018.

2. **Agora analise as imagens a seguir.**
   a. Nota-se que os movimentos da dançarina na água são mais lentos. O que explica isso?
   b. Qual é o tipo de enquadramento utilizado nessa cena, com base nos fotogramas?

2. a. Os movimentos da dançarina na água parecem ser mais lentos, pois os movimentos do corpo sofrem resistência debaixo da água. Peça aos estudantes que apontem nas imagens quais elementos sugerem essa leitura.

2. b. O enquadramento utilizado é o plano geral.



JULIE GAUTIER – ACERVO DA ARTISTA

Fotograma da videodança *AMA*, de Julie Gautier. França, 2018.

JULIE GAUTIER – ACERVO DA ARTISTA

Fotograma da videodança *AMA*, de Julie Gautier. França, 2018.

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

Papo aberto sobre a videodança

3. Você acha que alguém que conhecesse a tradição das mulheres *ama* poderia relacioná-la a essa videodança? Por quê?

4. A videodança *AMA* teve como um de seus objetivos destacar o trabalho das *ama*, fortalecendo e perpetuando essa tradição no Japão. Você acha que produções artísticas como essa conseguem, de fato, contribuir para a visibilidade de assuntos de interesse público?

5. Você conhece algum costume ancestral no Brasil que esteja perdendo força e cuja divulgação por meio de uma videodança poderia contribuir para a valorização dessa tradição?

3. Resposta pessoal. Caso os estudantes respondam afirmativamente, incentive-os a apresentar argumentos, citando elementos da videodança em que a relação com a tradição das *ama* esteja evidente. Caso eles respondam negativamente, espera-se que demonstrem reconhecer que a dança é uma linguagem abstrata e que cada um fará leituras com base em experiências que conhecem. Dessa forma, para que as pessoas acessem o assunto que a produção aborda, é necessário que existam movimentos de divulgação e compartilhamento que utilizem o texto escrito.
4. Resposta pessoal. Possibilite que os estudantes compartilhem as reflexões entre os colegas. Com a obra *AMA*, Julie Gautier buscou proporcionar uma aproximação entre mulheres de culturas distintas, revelando e divulgando saberes ancestrais que, com as mudanças tecnológicas e a modernização da sociedade, correm o risco de serem esquecidos com o tempo. Esses saberes ancestrais proporcionam uma forma mais sustentável de extrativismo animal. É possível identificar, em diversas culturas, costumes ancestrais que estão sendo apagados e que têm forte participação de mulheres. A linguagem da videodança e sua potencial veiculação em plataformas da internet no mundo todo é uma forma de ampliar o alcance da obra.
5. Resposta pessoal. Essa é uma pergunta que pode ter respostas muito diversas. Os estudantes podem comentar sobre manifestações populares que acontecem em todo o país, hábitos alimentares, ofícios realizados por comunidades tradicionais e povos do campo etc. É interessante ter espaço para comentar, mesmo que rapidamente, sobre cada uma das respostas, considerando a sustentabilidade das práticas e seu nível de colaboração para a estruturação de sociedades mais justas, democráticas e igualitárias.

Bate-papo de respeito

Bate-papo de respeito. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Leia, a seguir, uma fala de Julie Gautier sobre as possíveis reflexões que a videodança *AMA* pode despertar nas pessoas.

BEBERT BRUNO/SIPA/SHUTTERSTOCK

Julie Gautier. Mônaco, 2015.

SIERZPUTOWSKI, Kate. Underwater choreography performed in the world's deepest pool by Julie Gautier. **Colossal**, 30 abr. 2018. (Tradução dos autores). Disponível em: https://www.thisiscolossal.com/2018/04/underwater-choreography-by-julie-gautier/. Acesso em: 4 out. 2024.

Você acredita que a arte tem esse potencial de conectar as pessoas por meio de uma causa? Para você, como espectador, a videodança *AMA* realmente transmite o que Julie afirma? Você acha que a videodança conversa de diferentes formas com as pessoas? Discuta essas questões com os colegas e o professor.

Biblioteca do professor. Os seguintes textos abordam a videodança e ajudam a ampliar o conhecimento e a percepção sobre essa forma de arte.
- ABREU, Ana Paula Nunes. **Cinema, dança, videodança (entre-linguagens)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.
- COSTA, Susana França da. **Videodança na educação**: crianças que operam e editam. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- WOSNIAK, Cristiane do Rocio. **Dança, cinedança, videodança, ciberdança**: dança, tecnologia e comunicação. 2006. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Linguagens) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

TRABALHO E JUVENTUDES

Você sabe o que faz um *videomaker*? Esse é um profissional do audiovisual versátil, pois participa de diversos estágios do processo de elaboração de um vídeo, desde a produção até a filmagem e a edição. Geralmente utiliza uma filmadora ou um celular, que podem ser operados por uma única pessoa.

Que tal fazer uma pesquisa para saber mais sobre o mercado de trabalho de um *videomaker*? Busque informações sobre o perfil desse profissional e as oportunidades na área.

Trabalho e juventudes. O *videomaker* é um profissional que pode atuar em diferentes campos do audiovisual, com destaque para a produção de vídeos para a internet e as redes sociais e a produção para o *streaming* e a televisão, mercados que oferecem mais oportunidades. Esse profissional deve ter conhecimento técnico em operação de equipamentos de gravação e de programas de edição de vídeo. Além disso, precisa estar apropriado dos elementos da linguagem audiovisual para escolher os planos e ângulos de filmagem e as formas de movimentar a câmera, entre outras escolhas estéticas.

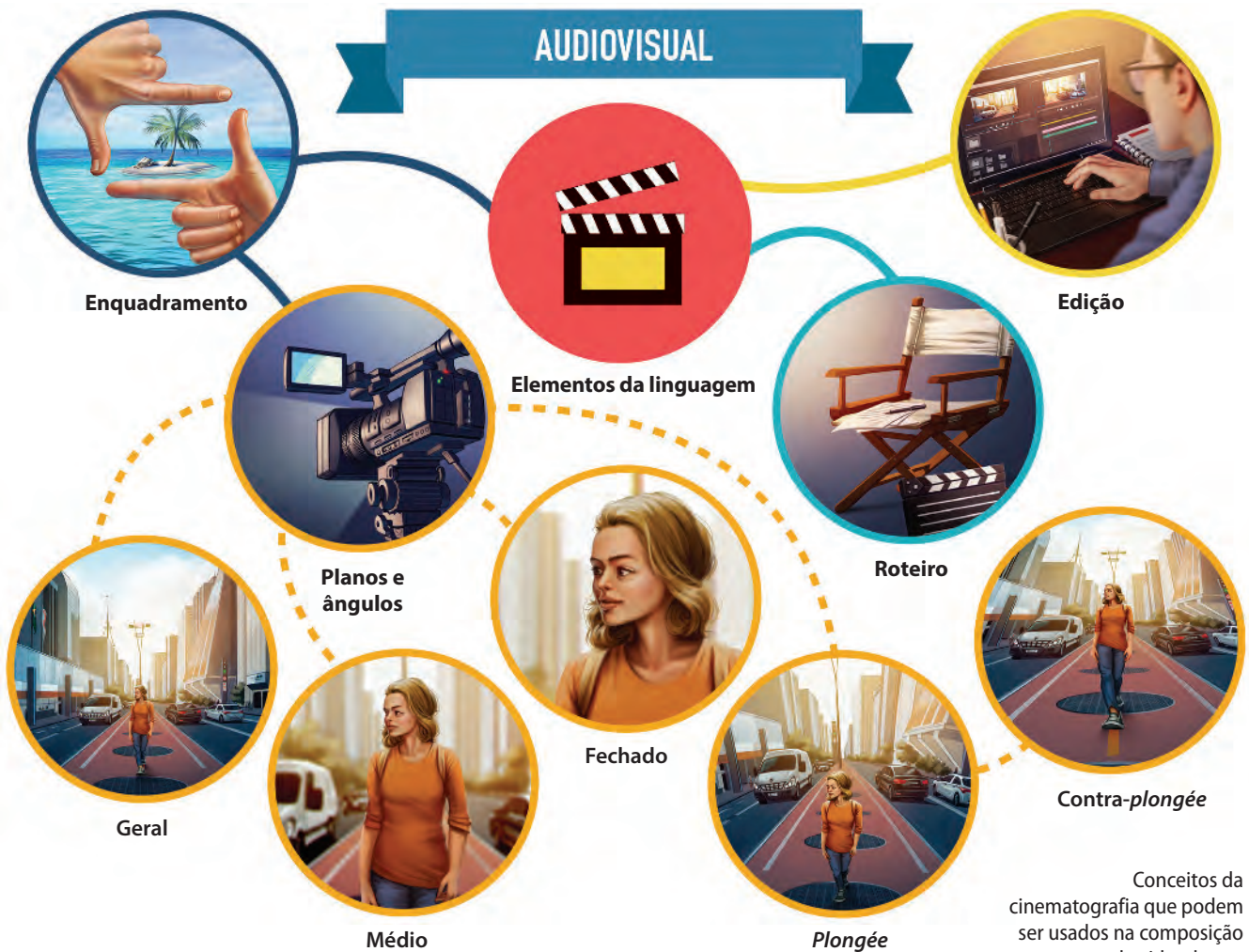
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

E SE A GENTE... Criasse uma videodança?

Como vimos, uma videodança não é um mero registro de uma apresentação cênica; trata-se de uma produção artística concebida para o formato em vídeo. Por isso, além da coreografia, o artista que produz uma videodança precisa pensar em elementos da linguagem audiovisual, como o **roteiro**, os **enquadramentos** e a **edição de vídeo**. Em *AMA*, de Julie Gautier, por exemplo, é possível perceber como a maneira de captar o corpo da dançarina em movimento interfere na experiência de fruição da obra. Somam-se aos movimentos da dançarina elementos como a chuva e a água da piscina, que contribuem para a sensação de leveza e sonho transmitida pela obra.

Para analisar e produzir uma videodança, é importante conhecer um pouco desses recursos da linguagem audiovisual.

E se a gente. Nesta atividade, os estudantes participarão de um processo de criação integrando as linguagens da dança e do audiovisual para compor uma videodança. Nesse processo, vão analisar a obra *Contrapeso*, que explora a relação entre o corpo das intérpretes, e vão utilizar diferentes linguagens para compreender e produzir discursos. Ao final, vão produzir uma videodança com base no contato-improvisação. Dessa forma, são mobilizadas as habilidades EM13LGG104, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG501, EM13LGG503, EM13LGG601, EM13LGG603 e EM13LGG703.



TAEL GOMES/ARQUIVO DA EDITORA

Conceitos da cinematografia que podem ser usados na composição da videodança.

- **Enquadramento** é a forma como é feito o recorte do que é mostrado no quadro, considerando os limites da tela. Ele é formado por planos e ângulos.
- **Planos** podem ser divididos, entre outros, em **geral**, que abrange toda a extensão da imagem ou da situação retratada; **médio**, que, geralmente, é utilizado para registrar diálogos entre duas ou mais pessoas; e **fechado**, quando o foco está em partes do corpo, em objetos específicos ou nas expressões faciais do artista.
- **Ângulos** indicam a posição que a câmera está em relação ao que está sendo filmado, à altura e ao lado; por exemplo, se está na altura dos olhos, de frente ou atrás. Existe ainda o chamado ângulo ***plongée***, quando se filma uma cena de cima para baixo, e o ângulo **contra-*plongée***, quando se filma de baixo para cima.

Tá ligado!

Perceber os efeitos de sentido obtidos por meio dos planos e ângulos de filmagem resulta em uma leitura mais completa das produções audiovisuais no campo da arte, do jornalismo e da publicidade.

Tá ligado! A produção de um curta-metragem, no Capítulo 4 do volume 1 de Língua Portuguesa, mobiliza a seleção criteriosa do ângulo de filmagem para obter efeitos determinados.

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

- **Roteiro** é o texto escrito que descreve, de maneira organizada e sequencial – às vezes explicitando os tipos de enquadramento –, o que deverá acontecer ao longo do vídeo. A elaboração de um roteiro claro e objetivo facilita o trabalho de filmagem e edição.
- **Edição** é a organização das imagens filmadas na sequência desejada, de acordo com o roteiro, já que as imagens podem ser filmadas fora de ordem. Para que a edição seja feita, é preciso utilizar programas digitais destinados a esse fim.

Biblioteca cultural

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

OBJETO DIGITAL
Vídeo: NoirBLUE

Na videodança *NoirBLUE – les déplacements d'une danse* (NegroAZUL – os deslocamentos de uma dança) (2018), a dançarina e multiartista mineira Ana Pi viaja até o continente africano para se conectar às suas origens, usando a corporalidade para promover um diálogo entre a tradição e a contemporaneidade e evocar a ancestralidade, o pertencimento, a resistência e o sentimento de liberdade.

DANIEL NICOLAEVSKY/ ACERVO DO FOTÓGRAFO

Fotograma da videodança *NoirBLUE – les déplacements d'une danse*, de Ana Pi. França, 2018.

DANIEL NICOLAEVSKY/ACERVO DO FOTÓGRAFO

Fotograma da videodança *NoirBLUE – les déplacements d'une danse*, de Ana Pi. França, 2018.

Preparando o terreno

Nesta atividade você vai conhecer a videodança *Contrapeso*, preparar o corpo tendo esse trabalho como referência, criar uma videodança e escrever uma resenha crítica sobre a criação de um dos grupos de colegas.

1. **Analise atentamente objetos, espaços e situações do cotidiano na escola.**
2. **Reflita sobre a sensações que esses elementos transmitem com base nas seguintes perguntas:**
   a. Como seu corpo se relaciona com esse contexto?
   b. Quais são os objetos que estão à sua volta nesse momento? Quais deles tocam seu corpo?
   c. Quais são os objetos que você consegue ver sem sair do lugar onde está?
   d. Se você se abaixar ou se levantar, consegue ver objetos diferentes?

Momento de analisar

Momento de analisar. Se possível, assista com os estudantes à videodança *Contrapeso*, que pode ser encontrada na internet.

3. **Agora, analise as imagens a seguir, da videodança *Contrapeso*, da dupla argentina Eva Harvez e Agustina Albanessi, apresentada no Brasil em 2013.**

CORTESIA EVA HARVEZ E AGUSTINA ALBANESSI

Fotograma da videodança *Contrapeso,* de Eva Harvez e Agustina Albanessi. Argentina, 2011.

CORTESIA EVA HARVEZ E AGUSTINA ALBANESSI

Fotograma da videodança *Contrapeso,* de Eva Harvez e Agustina Albanessi. Argentina, 2011.

1. Para uma observação atenta, é importante que os estudantes encontrem um estado de tranquilidade. Se achar oportuno, peça para que se espreguicem e respirem profundamente algumas vezes antes de começar a atividade.

2. As respostas para todos esses itens são pessoais. Incentive os estudantes a estabelecer uma interação consciente e sensível entre seus corpos e o espaço.

3. Incentive os estudantes a analisar todos os detalhes das imagens, como a relação das dançarinas com o espaço, seus movimentos, a iluminação, etc.

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

4. **Contrapeso é uma técnica utilizada na dança que consiste na constante relação de peso e contrapeso entre dois ou mais corpos. Essa troca vetorial ocorre da seguinte forma: as pessoas dividem seus pesos entre si, encontrando pontos de apoio e equilíbrio entre os corpos e o espaço. Como você relaciona esse conceito à proposta de dança de Eva Harvez e Agustina Albanessi?**

4. Os fotogramas evidenciam o uso dessa técnica pelas dançarinas. Os estudantes podem apontar, por exemplo, a maneira como os braços das duas se entrelaçam, em uma das imagens, ou como tocam as mãos, na outra imagem.
Se achar oportuno, comente com os estudantes que há uma linha de trabalho na dança, chamada contato-improvisação, que utiliza bastante essa técnica e tem como precursor o estadunidense Steve Paxton (1939-2024).

CORTESIA EVA HARVEZ E AGUSTINA ALBANESSI

Fotograma da videodança *Contrapeso,* de Eva Harvez e Agustina Albanessi. Argentina, 2011.

CORTESIA EVA HARVEZ E AGUSTINA ALBANESSI

Fotograma da videodança *Contrapeso,* de Eva Harvez e Agustina Albanessi. Argentina, 2011.

5. **As imagens revelam diferentes escolhas criativas das autoras da videodança, como enquadramento e cor. Que escolhas são essas e que sensações elas despertam em você?**

5. Resposta pessoal. Nos fotogramas, é possível perceber que os planos alternam os destaques usando câmera aberta e *closes*. Além disso, é possível perceber que o posicionamento da câmera se altera entre os níveis baixo, médio e a filmagem das dançarinas de cima; a coloração em preto e branco gera diferentes interpretações. Esses são alguns elementos, entre outros, que podem ser considerados pelos estudantes posteriormente, na criação da própria videodança.

Momento de experimentar

Depois de observar os fotogramas da videodança *Contrapeso*, que tal preparar o corpo e exercitar um pouco essa técnica de dança que trabalha a relação entre corpos? Siga as orientações.

6. **Individualmente, alongue e aqueça o corpo. Analise cada parte do seu corpo. Dedique ao menos cinco minutos para se mover e alongar-se despretensiosamente.**

6. Se achar conveniente, conduza o aquecimento e acolha os estudantes com mobilidade reduzida. A maneira mais eficiente para que esse acolhimento aconteça é variável, já que as pessoas são diferentes tanto no que se refere a características motoras, quanto cognitivas, psicológicas e sociais; por isso as necessidades também serão distintas. Contudo, fazendo uma observação atenta, é possível identificar a maneira mais adequada de incluir estudantes com deficiências diversas. O cuidado, o respeito, a motivação e o estabelecimento de vínculos seguros auxiliam nesse caminho. Lembre a turma de que o olhar atento para a inclusão é benéfico para todas as pessoas, pois gera uma sociedade mais justa e igualitária.

7. **Reúna-se com um colega. Criem formas com o corpo usando o peso e o contrapeso do corpo.**
   - Encontrem equilíbrio em diferentes pontos de apoio entre os corpos (ora um corpo sustenta o outro, ora esse corpo é sustentado).
   - Para começar, experimentem o contato entre as mãos.
   - Depois de explorar as mãos, tentem utilizar outras partes do corpo para estabelecer a relação de sustentação pelo contato.

7. Esta atividade também pode ser feita alternando as duplas ou experimentando a relação de peso e contrapeso com mais pessoas, como trios ou quartetos. Perceba o grau de socialização da turma e deixe que formem as duplas ou grupos por afinidade.
Ao trabalhar a dança com adolescentes, muitas vezes é preciso desmistificar o toque. Caso ache necessário, converse com os estudantes sobre a relação responsável com o corpo do outro, isso pode contribuir para uma experiência de respeito mútuo entre os colegas.

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

Momento de criar a videodança

Agora que você já preparou o corpo e experimentou uma técnica bastante utilizada na dança, é o momento de juntar toda a experiência adquirida até aqui e criar uma videodança. Para isso, você vai retomar a experiência da atividade realizada em **Aguçando os sentidos**.

8. **Formem grupos de quatro integrantes (unindo duas duplas da etapa anterior).**
9. **Relembrem a experiência de andar pela escola utilizando a moldura retangular de papelão e exercitando o olhar, que fizeram em Aguçando os sentidos.**
10. **Para criar a videodança, escolham o espaço de que mais gostaram.**
11. **Definam um assunto que queiram abordar na videodança. Esse tema deve se relacionar com a técnica de peso e contrapeso.**
12. **Selecionem uma música para compor a produção de vocês. Cada dupla pode escolher uma canção.**
13. **Com as músicas e os dispositivos com câmera de vídeo preparados, desloquem-se até o espaço escolhido para realizar a ação.**
14. **Enquanto uma dupla apresenta a dança, utilizando a técnica de peso e contrapeso, a outra dupla será responsável por filmar, empregando os enquadramentos que estudaram.**
15. **Filmem algumas vezes, alternando planos e ângulos. Lembrem-se das videodanças estudadas no capítulo para inspirar os enquadramentos de câmera.**
16. **Depois, invertam os papéis, para que ambas as duplas passem pelas experiências de dançar e de filmar.**
17. **Guardem o material produzido nos dispositivos utilizados e, caso tenham acesso a recursos de edição de vídeo, finalizem o trabalho fazendo os cortes necessários.**
18. **Combinem com o professor uma aula para apresentarem o vídeo a toda a turma.**

13. Se não for possível filmar as videodanças, uma alternativa é organizar a apresentação das danças em sala de aula. Os estudantes também podem compor um *storyboard*, ilustrando como imaginaram os planos e ângulos de enquadramento da filmagem.

Momento de produzir uma resenha crítica

Agora, cada dupla escreverá uma resenha crítica sobre o trabalho de outra dupla. Não se esqueça de que resenha é um gênero textual que descreve e avalia um produto cultural. Guie-se pelas orientações a seguir e produza seu texto:

19. **No parágrafo introdutório, identifiquem do que trata a resenha, neste caso a videodança, já explicitando um ponto de vista sobre aquilo a que assistiu.**
20. **Desenvolvam o texto articulando a descrição da videodança e a avaliação crítica dela. Deem destaque àquela que é, na opinião do grupo, a maior qualidade da videodança dos colegas e, se houver pontos a melhorar, abordem-nos, explicando ao leitor por quê.**
21. **Criem um título chamativo que revele uma opinião ou destaque a principal característica do trabalho dos colegas.**
22. **Façam uma última leitura, atentos à ortografia padrão, à pontuação e aos mecanismos de regência e concordância. Observem se a resenha mantém uma linha de raciocínio, do início ao fim.**

Momento de produzir uma resenha crítica. Esta proposta visa incentivar os estudantes a produzir uma análise crítica escrita sobre a videodança de outros colegas, desenvolvendo a capacidade de argumentar. A ideia é que a atividade seja feita em quartetos, portanto, eles podem manter o agrupamento de duplas que se apoiaram durante a etapa de filmagem. Com os textos finalizados, oriente as duplas a trocar os textos com outra dupla, para que façam a correção da produção dos colegas e sejam revisados por seus pares. As resenhas finalizadas podem ser expostas em um mural ou no *site* da escola para que todos possam lê-las. Leia mais orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Momento de criar a videodança. Aproveite esse momento para fazer uma avaliação processual dos estudantes. Reserve um tempo para que eles rememorem as aprendizagens ocorridas até aqui, proporcionando uma oportunidade para que as revisem e percebam se ainda existem dúvidas que devem ser resolvidas antes de prosseguir o estudo do capítulo. Caso existam temas que precisem de mais tempo de estudo, oriente os estudantes a auxiliar uns aos outros na revisão desses temas e, ao final desse processo, complemente o que for necessário, de acordo com suas observações e com o suporte do próprio livro. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Fala aí. Essa reflexão propicia uma análise crítica das experiências de compartilhamento de vídeos em ambientes digitais com o objetivo de destacar aspectos relativos à transmissão responsável e produtiva de conteúdos, em diálogo com a habilidade EM13LGG702. Além disso, são incentivados a explorar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e a utilizá-las de modo ético e responsável ao compartilharem e consumirem esses vídeos. Eles também discutirão o impacto dessas tecnologias na formação de suas práticas sociais, o que os ajuda a se apropriar criticamente dos processos de pesquisa e busca de informações em ambientes digitais. Dessa forma, são mobilizadas as habilidades EM13LGG701, EM13LGG703 e EM13LGG704. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

É lógico!

A experiência de usar o peso e o contrapeso lhe permite conhecer os resultados de determinados movimentos. Os padrões observados serão a base da criação da videodança. A resolução do problema envolve a reutilização de um conhecimento.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Fala aí!

Você está estudando, neste capítulo, um tipo muito particular de produção audiovisual. Você compartilharia com seus colegas um conteúdo como esse? Por quê?

Estratégia: Confronte sua resposta mais imediata com uma reflexão mais detida acerca dos conteúdos que são consumidos e compartilhados nas redes sociais para que seu argumento se torne mais significativo.

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

Momento de conversar sobre a experiência

Assistam às videodanças da turma e leiam também as resenhas críticas sobre essas produções. Depois, conversem sobre como foi vivenciar essa experiência.

23. Durante o trajeto, vocês observaram detalhes da escola de forma diferente? 23. Resposta pessoal.
24. As imagens do vídeo de referência auxiliaram vocês a compreenderem melhor a linguagem da videodança? Por quê? 24. Resposta pessoal.
25. Qual foi a sensação de dançar em dupla? Do que vocês mais gostaram? Sentiram alguma dificuldade para fazer essa atividade? 25. Resposta pessoal.
26. Que cuidados devemos ter em relação ao corpo do outro em uma atividade como essa? 26. Resposta pessoal.
27. Vocês ficaram satisfeitos com o resultado da filmagem e dos enquadramentos? Por quê? Que dificuldades surgiram no momento de filmar, escolher os enquadramentos e editar? Que soluções vocês encontraram para superá-las? 27. Resposta pessoal.
28. Qual é a opinião de vocês sobre as videodanças apresentadas? 28. Resposta pessoal.
29. Vocês pensaram na possibilidade de publicar esse material nas redes sociais? 29. Resposta pessoal.

Dica de professor

Cuidem para que a análise não corresponda apenas à expressão de um gosto pessoal. A recomendação de que o leitor deve assistir à videodança deve estar sempre sustentada em critérios objetivos, que mostrem um conhecimento que ultrapassa o senso comum.

Momento de conversar sobre a experiência. Estimule a conversa a cada passo, incentivando os estudantes a comentar suas impressões, pois, durante o diálogo, é possível que ampliem os diferentes modos de olhar que foram experimentados na ação. Durante a conversa, estabeleça um ambiente em que todos os estudantes possam se sentir seguros e confiantes para expressar suas respostas pessoais. Por fim, conduza a discussão sobre a apreciação dos vídeos dos colegas. Leia mais orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

SE EU QUISER APRENDER + O desenvolvimento da videodança

Foi na década de 1970 que aconteceram as primeiras experiências de captação de imagens como parte da composição da dança, e não apenas como registro dela. Um dos pioneiros desse novo modo de trabalhar com a dança foi o estadunidense Merce Cunningham, com *Westbeth*, obra produzida pelo *videomaker* Charles Atlas e lançada em 1975. Nesse trabalho, que se baseia na ideia de que a filmagem modifica a sensação de tempo e a maneira que o espectador olha para a obra, a utilização do vídeo passou a agregar valores estéticos e poéticos à dança.

Se eu quiser aprender +. Nesta seção, é mobilizada a habilidade EM13LGG601 ao apresentar a história da videodança nos Estados Unidos e no Brasil com exemplos atuais. Os estudantes também explorarão tecnologias digitais para aprofundar suas pesquisas e avaliar criticamente o impacto dessas tecnologias na disseminação da videodança. Dessa forma, são mobilizadas as habilidades EM13LGG701, EM13LGG702 e EM13LGG704.

LAN BERGMAN/ARENAPAL

Merce Cunningham no estúdio Westbeth. Estados Unidos, 1974.

No Brasil, a multiartista paulista Analivia Cordeiro foi a primeira dançarina a criar uma videodança, em 1973. *M3×3*, que é também considerada a primeira videodança da América Latina, é composta de um cenário com um traçado geométrico que demarca nove posições no chão e mede 3 × 3 metros. Em composição com esse cenário, as dançarinas executam uma coreografia que foi gerada por um programa de computador.

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

***Takes*:** tomadas. Refere-se ao que é registrado pela câmera do momento em que uma gravação é iniciada (*play*) até ser interrompida (*stop*).

O programa criou movimentos para membros, tronco e cabeça, além de efeitos e ***takes*** de câmera. O preto e branco do cenário e dos figurinos sugere a ideia de que o corpo e o movimento são elementos de uma espécie de desenho no espaço.

ANALIVIA CORDEIRO

Registro de dançarinas durante a gravação da videodança *M3×3*, realizada por Analívia entre 1973 e 1976.

Atualmente, muitas companhias brasileiras se expressam artisticamente utilizando a linguagem da videodança. Uma delas é a Dança sem fronteiras, de São Paulo, que defende que tanto a dança como a videodança podem ser praticadas por pessoas com diferentes tipos de corpo, habilidades e potencialidades. As danças dessa companhia refletem e discutem sobre preconceitos, direitos de acesso à fruição e o protagonismo de pessoas com deficiência na arte. Dessa maneira, a companhia promove a dança contemporânea como um bem cultural que deve ser acessível a todos e amplia, de forma crítica, seus modos de apreciação e atuação.

FELIPE OLIVEIRA/CIA DANÇA SEM FRONTEIRAS

Registro de apresentação do projeto *Frestas poéticas: cartografia do corpo diverso no urbano*, da companhia Dança sem fronteiras. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2022.

Em 2022, em comemoração aos 12 anos de existência da companhia, a Dança sem fronteiras lançou o projeto *Frestas poéticas: cartografias do corpo diverso no urbano*. O projeto foi composto de apresentações em espaços públicos, oficinas, uma publicação, uma exposição e oito videodanças, entre outras ações.

Biblioteca cultural. Incentive os estudantes a compartilhar suas experiências. Cuide para que todos se sintam confortáveis e que o ambiente seja amigável e respeitoso entre aqueles que tiveram e aqueles que não tiveram experiências dessa natureza.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Biblioteca cultural

O Festival Internacional de Linguagem Eletrônica (FILE) é um projeto brasileiro que desde 2000 explora a relação entre a arte e a tecnologia. Em 2024, a computação quântica e a inteligência artificial foram as tecnologias abordadas no evento.

Fez parte da mostra a obra *Ego* (2015), dos artistas Klaus Obermaier, Stefano D'Alessio e Martina Menegon. Ao interagir com a obra e fazer movimentos com o corpo, a imagem do público era projetada na parede como se fosse um desenho.

Tecnologias parecidas com a que é utilizada na obra *Ego* existem nos chamados videogames ativos, que são aqueles que utilizam sensores de movimento e exigem que o jogador se movimente com o corpo todo para interagir com o jogo. Ao contrário dos jogos tradicionais, em que a pessoa permanece em frente à tela movimentando poucas partes do corpo, os videogames ativos permitem realizar diferentes atividades.

Você já participou de um jogo que exigia o movimento de todo o corpo? Se sim, como foi sua experiência? Comente com os colegas.

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

A companhia de dança carioca Gelmini é outro exemplo de coletivo que produz obras de dança em diálogo com o vídeo. Com base em estudos filosóficos e reflexões sobre questões históricas e sociais da sociedade brasileira, o grupo procura proporcionar experiências que sensibilizem os espectadores.

Espaço-tempo-movimento (2016), *videomapping* criado pela Gelmini, faz uma reflexão sobre a relação entre corpo e espaço, utilizando o vídeo para reproduzir o corpo em diferentes tamanhos.

COMPANHIA GELMINI

Espaço-tempo-movimento, da companhia Gelmini. *Videomapping* realizado no Centro Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, 2016.

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

E SE A GENTE... Criasse um *stop motion*?

O *stop motion* é uma técnica de animação em que se cria a ilusão de movimento com fotografias sequenciais de um objeto. Entre cada foto, o objeto é movimentado, pouco a pouco. Quando a sequência de imagens é exibida rapidamente, temos a sensação de que o objeto está se movimentando. Os objetos para a criação da animação podem ser feitos com diversos tipos de material, como brinquedos, massa de modelar, recortes de papel e até mesmo objetos do cotidiano.

Nesta proposta, você vai utilizar a técnica de *stop motion* para representar o movimento do corpo humano utilizando figuras feitas de massa de modelar.

Preparando o terreno

1. Formem trios ou quartetos.
2. Reúnam o material necessário para a produção: massa de modelar, dispositivo com câmera, tripé ou outro tipo de suporte para manter a câmera estável e uma superfície plana.
3. Além desse material, será necessário utilizar um aplicativo de criação de *stop motion*. Há diversas opções gratuitas; pesquisem algumas delas, assistam a vídeos tutoriais e testem os aplicativos para escolher um deles.
4. Pesquisem movimentos do corpo humano para representar no *stop motion*. Explorem fazer esses movimentos lentamente para compreender de que maneira podem ser decompostos em quadros.

Momento de criar a animação

5. Criem um roteiro indicando a sequência de movimentos que serão reproduzidos na animação. Vocês podem fazer esboços desses movimentos, planejando como serão cada um dos quadros.
6. Com a massa de modelar, criem uma figura humana simples.

E se a gente. Nesta atividade, os estudantes participarão de um processo criativo de representação de movimentos do corpo em uma animação, explorando a técnica do *stop motion*, mobilizando as habilidades EM13LGG501, EM13LGG601, EM13LGG603 e EM13LGG703. A proposta é utilizar a técnica de *stop motion* para representar o movimento do corpo humano por meio de figuras feitas com massas de modelar, explorando criatividade e exercitando o foco e a precisão nos detalhes. Para realizar esta atividade os estudantes vão precisar de um dispositivo com câmera e um aplicativo para a produção de *stop motion*. Caso a escola não disponha de tais recursos, uma alternativa é propor a realização de um *flipbook*, que também promove a compreensão da construção de movimento quadro a quadro.

Preparando o terreno. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Momento de criar a animação. Garanta que os estudantes tenham tempo suficiente para experimentar o processo sem pressa, já que registrar um movimento quadro a quadro exige paciência; por isso, é importante gerenciar o tempo da atividade. A ideia é que eles explorem animar um movimento simples, para compreender a técnica de *stopmotion*; mas também podem explorar uma sequência mais complexa, caso demostrem interesse e facilidade com o processo. Leia mais orientações na parte específico do **Suplemento para o professor**.

7. Façam testes com essa figura para simular os movimentos planejados, observando como fazer pequenos ajustes, construindo o movimento pouco a pouco.

8. Escolham um local bem iluminado para a produção do vídeo. Organizem a superfície de trabalho de forma que a câmera esteja parada, estável e focada no local onde a figura será posicionada o tempo todo. Lembrem-se: para que a técnica funcione, é fundamental não mover a câmera durante a gravação.

9. Em seguida, ajustem a figura na posição inicial e, com o aplicativo de criação *stop motion*, façam a primeira imagem.

10. Sigam o procedimento, ajustando a figura pouco a pouco e fazendo uma nova imagem para cada etapa do movimento.

11. Assistam à animação finalizada, avaliando se o movimento da figura está fluido. Se precisar, vocês podem gravar novamente fazendo os ajustes necessários.

Momento de conversar sobre a experiência

Compartilhem a animação *stop motion* do grupo com a turma e assistam às produções dos colegas. Depois da apreciação, conversem sobre como foi a experiência.

12. Como foi decompor um movimento em uma sequência de imagens? Experimentar os movimentos lentamente, com o próprio corpo, na etapa de preparação, contribuiu para esse entendimento?

12. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes estabeleçam relações entre as etapas do processo de criação.

13. Retome criticamente as animações que os colegas criaram. Foi possível perceber o movimento com fluidez?

13. Resposta pessoal. É muito importante que os estudantes entendam o conceito de crítica de uma forma mais ampla e que possam falar dos trabalhos dos colegas de forma respeitosa e construtiva.

14. Como foi o processo de criação em grupo? De que maneira tomaram as decisões coletivamente? E como foram as contribuições individuais?

14. Resposta pessoal. Saber trabalhar cooperativamente é uma das competências socioemocionais mais importantes. Se os estudantes estiverem com dificuldade, auxilie-os nessa tarefa. Reforce a ideia de que um ambiente criativo precisa ter espaço para o erro e para as discordâncias.

ESMIUÇANDO O ENEM

Esmiuçando o Enem. A seção mobiliza a habilidade EM13LGG601 ao explorar uma criação artística que une dança e novas mídias, permitindo aos estudantes refletir sobre as relações entre essas criações e seus contextos históricos. Além disso, eles analisarão criticamente as relações de poder e vão se posicionar diante das interpretações dessas obras. Dessa forma, são mobilizadas as habilidades EM13LGG202, EM13LGG302 e EM13LGG602.

Responda individualmente à questão a seguir.

(Enem - adaptado)

[...]

O coreógrafo e bailarino Didier Mulleras se destaca como um dos criadores que descobriram a dança de outro ponto de vista. *Mini@tures* é uma experiência emblemática entre movimento, computador, internet e vídeo. Com os recursos da computação gráfica, a dança das miniaturas pode caber na palma da mão. Pelo fato de usar a internet como palco, o processo de criação das miniaturas de dança levou em consideração os limites de tempo de *download* e o tamanho do arquivo, para que um número maior de "espectadores" pudesse assistir. A graça das miniaturas está justamente na contaminação entre mídias: corpo/dança/computação gráfica/internet. De fato, é a rede que faz a maior diferença nesse grupo. *Mini@tures* explora uma nova dimensão que descobre o espaço-tempo da web e conquista um novo território para a dança contemporânea. A qualquer hora, dança *on-line*.

SPANGHERO, Maíra. **A dança dos encéfalos acesos**. São Paulo: Itaú Cultural, 2003 (adaptado).

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

Considerado o primeiro projeto de dança contemporânea concebido para a rede, esse trabalho é apresentado como inovador por

a. adotar uma perspectiva conceitual como contraposição à tradição de grandes espetáculos.
b. criar novas formas de financiamento ao utilizar a internet para divulgação das apresentações.
c. privilegiar movimentos gerados por computação gráfica, com a substituição do palco pela tela.
d. produzir uma arte multimodal, com o intuito de ampliar as possibilidades de expressão estética. Resposta correta: **d**.
e. redefinir a extensão e o propósito do espetáculo para adaptá-lo ao perfil de diferentes usuários.

Agora, forme um grupo, seguindo as orientações do professor.

1. **Leiam atentamente o enunciado. Analisem como o texto se refere a um novo território para a dança contemporânea e à interação da dança com outras áreas de conhecimento. Como esses trechos podem ajudá-los a encontrar caminhos para responder à questão?**
1. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
2. **Com base em sua resposta anterior, no texto e em seus conhecimentos sobre o assunto, que alternativas poderiam ser descartadas? Por quê?** **2.** Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
3. **Caso ainda sobre mais de uma alternativa, voltem a ler o enunciado e o texto com bastante calma. Depois, leiam as alternativas e procurem parafraseá-las, ou seja, apresentar as ideias com outras palavras. É possível resolver a questão agora?**
3. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.
4. **Finalizem a atividade, construindo um gabarito para a questão. Ele deve apresentar a resposta correta e uma justificativa.** **4.** Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Expressão. Os estudantes vão recuperar as videodanças e as animações *stopmotion* que fizeram anteriormente para, nesta atividade, realizar um exercício de curadoria. Para isso, eles devem se basear nas referências estéticas e nas informações apresentadas neste capítulo; nos contextos artístico, histórico, social e político do ambiente da escola em que estudam e de seu entorno; e nas subjetividades das pessoas envolvidas no projeto. É importante que possam mergulhar na atividade curatorial ao longo da atividade e, ao final dela, façam uma reflexão abrangente sobre os desafios e soluções encontradas ao longo do processo. Incentive-os a pensar sobre a relevância da atividade curatorial não apenas para o âmbito organizacional da mostra, mas para os debates que as obras e a temática escolhida têm o potencial de suscitar na escola e na comunidade. Com isso, a atividade contribui com o desenvolvimento das habilidades EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG603 e EM13LGG703.

EXPRESSÃO Mostra de vídeos

Agora vocês vão retomar os vídeos produzidos em **E se a gente criasse uma videodança?** e **E se a gente criasse um *stop motion*?** para realizar um exercício de curadoria. A ideia é organizar uma mostra com as videodanças e as animações *stop motion*, com o objetivo de compartilhar essas criações com a comunidade escolar.

Etapa 1 – Pensando sobre uma curadoria

1. **Você conhece ou já participou de uma mostra de produções audiovisuais ou festivais específicos de videodança? Como acha que são selecionados os trabalhos para compor um evento como esse?**
2. **Que habilidades e competências você acredita que um curador cultural, responsável pela seleção das obras que vão compor um festival, precisa ter?**

Etapa 2 – Realizando uma curadoria

4. Para auxiliar os estudantes a definir seus critérios, comente que eles podem definir que o critério será o assunto que será abordado nos vídeos, considerando aspectos históricos, sociais e culturais que os sustentam.

3. **Formem grupos de seis integrantes. Cada grupo será responsável por realizar uma curadoria.**
4. **Assistam novamente aos vídeos produzidos pela turma em E se a gente criasse uma videodança? e E se a gente criasse um *stop motion*?. Conversem sobre as semelhanças e as diferenças existentes entre esses vídeos e reflitam sobre critérios que poderiam usar para organizar esses vídeos em recortes temáticos.**
5. **Com base nessas reflexões, escolham um recorte temático para a curadoria do grupo. Por exemplo, vocês podem selecionar apenas vídeos protagonizados por mulheres e abordar o tema do corpo feminino na videodança, como na obra *AMA*; podem selecionar vídeos que estabeleceram uma relação afetiva com o espaço verde da escola para discutir expectativas dos estudantes sobre o conforto no ambiente escolar; ou ainda, podem selecionar vídeos que dialoguem com questões sociais que queiram abordar.**

5. Verifique se os estudantes estão conseguindo estabelecer relações entre as videodanças. Se necessário, dê outros exemplos de possibilidades que os ajudem a pensar e escolher os eixos curatoriais por conta própria.

1. Resposta pessoal. Informe aos estudantes que os grandes eventos de arte, em geral, têm uma equipe de curadores, responsáveis pela seleção e organização dos trabalhos a serem exibidos nas mostras, eventos ou festivais. Para fazer a seleção dessas produções, geralmente, a linha curatorial é pautada por um fio condutor ou um recorte, em que as obras se relacionam entre si. Também há casos em que a seleção é feita por "relevância artística" com base em editais e chamamentos.

2. Resposta pessoal. É comum que curadores de festivais tenham experiência acadêmica e transitem entre a produção teórica e o fazer artístico. O curador é sempre alguém que está atento ao tempo e espaço em que vive, sem se perder dos percursos históricos, sociais e culturais que cercam a arte.

3. Decida com os estudantes como serão formados os grupos.

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

6. Caso muitos grupos tenham escolhido o mesmo eixo curatorial durante o exercício de diálogo com seus pares, você pode considerar a realização de uma única mostra feita por uma equipe de curadores que tem a participação de toda a turma.

Dica de professor

Se possível, estabeleçam como um dos critérios utilizados na definição do eixo curatorial que cada estudante da turma tenha ao menos um trabalho apresentado durante a mostra. É importante que todos tenham suas criações e seus esforços reconhecidos.

Etapa 3 – Organizando a mostra de vídeos

6. Cada grupo deve apresentar à turma e ao professor o eixo curatorial que escolheu.

7. Em seguida, apresentem o plano de exibição dos vídeos, isto é, categorias e ordem de apresentação.

7. Caso você tenha optado por ter um único eixo curatorial, todos os estudantes da turma devem conversar para apresentar um mesmo plano de exibição.

8. Depois de definirem o programa da mostra, assim como o espaço, a data e o horário, pensem em uma maneira de divulgá-la à comunidade escolar. Vocês podem elaborar cartazes e afixá-los em murais nas salas de aula ou divulgar o evento nas redes sociais da escola, se houver. Seja qual for a opção da turma, conversem com o professor e o coordenador para organizar essa divulgação.

9. Sob supervisão e orientação de seu professor, apresentem as obras para a comunidade escolar em dia, horário e local marcados.

9. Converse com os estudantes sobre a importância da pontualidade ao organizar um evento com convidados.

8. Se for viável a realização da mostra, apresente o plano aos responsáveis pela escola e coordene o planejamento, incentivando os estudantes a se engajarem em todas as etapas de produção do evento e a trabalharem de forma cooperativa.

Etapa 4 – Refletindo sobre a experiência

10. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilhar as estratégias que utilizaram para fazer suas escolhas durante a atuação como curadores. Essa ação pode ajudá-los a compreender seus próprios interesses e habilidades.

Conversem com os colegas e o professor para fazer um balanço da atividade.

10. Como foi exercitar o trabalho de um curador?

11. Quais foram as dificuldades encontradas ao planejar a curadoria?

12. Com base no que aprendeu no capítulo e na sua experiência na organização da mostra de vídeos, quais são as maiores responsabilidades de um curador?

13. Que estratégias e/ou critérios foram utilizados para a seleção dos vídeos?

11. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a refletir sobre as dificuldades encontradas no planejamento de suas curadorias, evidenciando o modo como participaram do processo de articulação das semelhanças e diferenças existentes entre os vídeos realizados durante o capítulo.

12. Resposta pessoal. É desejável que os estudantes respondam que os curadores são responsáveis por escolher um eixo curatorial e escolher vídeos que sejam coerentes com ele. Além disso, é desejável que os curadores se responsabilizem a contemplar a diversidade de grupos sociais que compõem a sociedade brasileira.

13. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a reconhecer e refletir sobre as próprias estratégias para a seleção de vídeos e sobre se elas são coerentes com o que definiram como responsabilidades de um curador.

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

Agora que chegou ao fim do capítulo, responda às questões a seguir.

1. Quais foram os aprendizados mais significativos para você? Por quê?

1. Resposta pessoal.

2. Qual das obras apresentadas ao longo do capítulo despertou maior interesse em você? Por quê? **2.** Resposta pessoal.

3. Existe algum tópico ao longo das aulas que você não tenha compreendido ou que gostaria de aprofundar? Qual?

4. Com que atividade prática você se identificou mais, as de produção de vídeo ou a de curadoria? Por quê? **4.** Resposta pessoal.

E se a gente se autoavaliasse? Repasse os conteúdos desenvolvidos ao longo do capítulo, desde a experiência de apreciação e reflexão das videodanças apresentadas no capítulo até as produções desenvolvidas pelos estudantes.

3. Resposta pessoal. Caso os estudantes respondam positivamente a essa pergunta, incentive-os a auxiliar uns aos outros para compreensão e aprofundamento dos tópicos citados.

Recado final

Neste capítulo, você teve contato com a videodança e aprendeu alguns aspectos técnicos que envolvem a relação entre o vídeo e o corpo em movimento. Também teve a oportunidade de analisar produções artísticas que usam essa linguagem e realizar a própria criação. Além disso, conheceu um pouco do universo da curadoria e exercitou um olhar crítico para selecionar trabalhos que compõem uma mostra de vídeos. Continue explorando esse universo porque, além de aumentar seu repertório artístico, você pode enriquecer os critérios para a seleção de vídeos a que costuma assistir e compartilhar nos ambientes digitais.

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

Capítulo 14

EXPERIENCIANDO O EXERCÍCIO DA CIDADANIA PELA ARTE

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Em 1948, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em Paris, na França, foi concebido um documento oficial que, em 30 artigos, previa, pela primeira vez na história, reconhecer direitos básicos com o objetivo de garantir a dignidade de todos os seres humanos: a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Neste capítulo, vamos compreender, por meio de discussões e vivências artísticas, de que forma a arte pode contribuir para a promoção de maior consciência sobre nossos direitos e deveres como cidadãos e reconhecê-la como uma ferramenta para fazê-los valer na sociedade.

AGUÇANDO OS SENTIDOS Ilustrando situações de desigualdades

Aguçando os sentidos. A proposta é uma avaliação diagnóstica e busca sensibilizar os estudantes para as temáticas do capítulo, convidando-os a compartilhar situações de violência vivenciadas ou comuns na comunidade e a procurar caminhos para expressá-las visualmente. Aproveite a proposta para investigar os conhecimentos dos estudantes sobre o assunto para acompanhar como deve ocorrer o processo de expansão e aprofundamento desses temas ao longo do capítulo. O objetivo é chamar a atenção para problemáticas contemporâneas da vida em sociedade para então, no percurso de aprendizagem proposto, debater o exercício da cidadania. O trabalho com representações visuais e aspectos da vida pública, em suas dimensões socioeconômicas e culturais, desenvolve as habilidades EM13LGG103, EM13LGG401, EM13LGG603 e EM13LGG604.

Concentre-se e pense em uma situação de violência e opressão que você tenha vivenciado ou de que tenha ouvido falar, na qual você considere que os direitos de cidadão tenham sido violados de alguma forma.

1. Que sentimentos e sensações essas lembranças despertam em você?
   1. Resposta pessoal.
2. Por que razões você considera que houve opressão e supressão de direitos fundamentais nessa situação?
   2. Resposta pessoal.
3. Que cores, formas ou palavras você utilizaria para simbolizar essa situação de violação de direitos? Por quê?
   3. Resposta pessoal.

A arte pode ser uma forma de denunciar problemas sociais e apontar caminhos para um debate coletivo sobre os direitos e os deveres de todo cidadão em nossa sociedade. Pensando nisso, você e os colegas vão criar um painel visual das problemáticas suscitadas no exercício anterior.

A primeira etapa deve ser feita individualmente, com os estudantes organizados em círculo e, se possível, sentados no chão da sala. O objetivo é que eles pensem em situações de opressão, violência e violação dos direitos, podendo recorrer a vivências pessoais ou de conhecimento público.
5. Auxilie os estudantes a se sentirem confiantes e confortáveis para se expressarem visualmente, explicando que a proposta não é sobre habilidades de desenho, e sim sobre maneiras de ilustrar situações de opressão, violência e violação de direitos dos cidadãos. Comente que, ao longo do capítulo, eles vão conhecer artistas e projetos que usam a arte como ferramenta de discussão social e ativismo.
6. Resposta pessoal. Nesse momento, estimule os estudantes a compartilhar suas percepções entrando em contato com a dimensão da sensibilidade.
7. O momento é propício para debater questões comuns à realidade dos estudantes e sobre que tipos de violência fazem parte do cotidiano deles. Oriente-os a observar o mural e estabelecer relações entre as representações visuais e as situações problemáticas da vida em sociedade.

4. Agrupem as mesas e as cadeiras da sala de aula para formar três estações de trabalho e organizem-se em três grupos. Cada grupo vai precisar de um pedaço grande de papel Kraft e canetas hidrográficas de ponta grossa ou giz de cera para desenvolver a proposta.

5. Compartilhem, com os colegas do grupo, as vivências de situações de violação de direitos de que recordaram. Então, cada um deverá criar um desenho para simbolizar essa situação, utilizando cores, formas e palavras.

6. Montem um mural em uma parede da sala de aula agrupando os três pedaços de papel Kraft preenchidos com os desenhos da turma. Analisem atentamente todas as criações. Que ideias essas imagens despertam em vocês?

7. Para finalizar, façam uma roda para compartilhar opiniões sobre os problemas que aparecem no mural e a forma como cada um escolheu representá-los.

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

A **Organização das Nações Unidas** (ONU), fundada em 24 de outubro de 1945, é uma instituição internacional que surgiu depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) com o objetivo de unir as nações do mundo e trabalhar em prol da paz e do desenvolvimento mundial. A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* foi proclamada pouco depois da fundação da ONU, em 1948, e foi assinada pelos representantes dos 193 países-membros.

Leitura 1

Leitura 1. Esta seção convida os estudantes a conhecerem o trabalho de duas artistas visuais, Simone Mendes e Isabela Stampanoni, que criaram ilustrações para artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. A proposta estabelece um diálogo com as habilidades EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604 ao promover a fruição estética e o debate sobre as relações entre as ilustrações e os artigos da *Declaração*, convidando os estudantes a fazerem uma reflexão sobre aspectos da vida em sociedade por meio da arte.

Em 2018, em comemoração aos 70 anos da proclamação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, o coletivo Mutirão reuniu trinta artistas para ilustrar os artigos do documento. Simone Mendes e Isabela Stampanoni são duas das artistas que participaram dessa ação, que resultou na publicação de uma edição ilustrada comemorativa da *Declaração*.

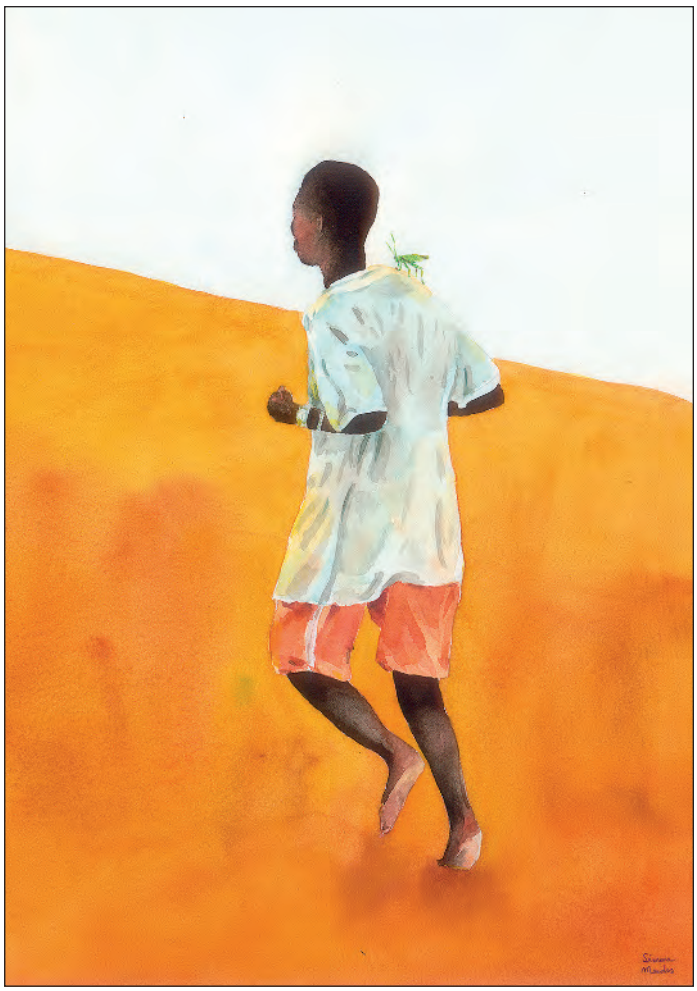
Nascida na cidade de Ouricuri, no sertão pernambucano, Simone é ilustradora e aquarelista. Já a recifense Isabela, explora artisticamente diferentes linguagens como desenho, pintura, ilustração, fotografia e vídeo e suportes, além de atuar como editora de vídeos e diretora de arte no cinema.

Conheça, a seguir, a reprodução das ilustrações das artistas e leia os artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* que inspiraram as duas.

Texto 1

Artigo 11

1. Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.



© SIMONE MENDES/ACERVO DA ILUSTRADORA

Ilustração criada por Simone Mendes com base no artigo 11º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte do que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris, França, 10 dez. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 4 ago. 2024.

Tá ligado! No Capítulo 5 do volume de Redação, o respeito aos direitos humanos é estudado no contexto do Enem. Se achar interessante e os estudantes dispuserem do volume, remeta a esse conteúdo.

Tá ligado!

Nas orientações sobre a redação do Enem está explícita a exigência de que a intervenção proposta pelo candidato respeite os direitos humanos. Isso se traduz, por exemplo, no impedimento de qualquer indicação de violência como solução para um problema.

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

Texto 2

Artigo 26

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris, França, 10 dez. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 4 ago. 2024.

1. Peça aos estudantes que apontem nas imagens os elementos que os levaram a determinadas conclusões, salientando que as ilustrações são recortes interpretativos dos artigos, por isso não são diretas nem almejam transformar palavras-chave do texto verbal em imagens. A ilustração de Simone Mendes faz refletir sobre o racismo em nossa sociedade e a produção de estereótipos e preconceitos que marginalizam o corpo negro. Já a ilustração de Isabela Stampanoni aborda os direitos à educação e conhecimentos universais.

ISABELA STAMPANONI/ACERVO DA ILUSTRADORA

Ilustração criada por Isabela Stampanoni com base no artigo 26º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

2. Resposta pessoal. O Brasil é signatário da *Declaração* desde 1948, tendo contribuído para a construção, a proteção e a promoção desse documento. Entretanto, ainda há direitos básicos que não são plenamente garantidos no país. Um exemplo é o acesso à educação: embora também seja um direito assegurado pela Constituição de 1988, de acordo com a pesquisa "Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes", realizada pelo Instituto de Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (Ipec) para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), cerca de 2 milhões de jovens entre 11 e 19 anos estão fora da escola no Brasil.

Biblioteca cultural

Para conhecer um pouco mais da edição comemorativa realizada pelo coletivo Mutirão em 2018, é possível acessar o *site* oficial do projeto: *Direitos Humanos 70 anos*. Nele, estão todas as ilustrações criadas pelos artistas.

Papo aberto sobre as ilustrações

1. **Na sua opinião, as ilustrações de Simone Mendes e Isabela Stampanoni estabelecem um diálogo coerente com os artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* em que se baseiam? Por quê?**

2. **Você diria que os direitos defendidos nos artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* são plenamente assegurados no Brasil? Elabore um parágrafo explicando seu ponto de vista e apresente, nesse texto, dados que sustentem seu argumento.**

É lógico!

Nas **questões 3** e **4**, a leitura das imagens é dividida em partes: primeiro há uma observação atenta; depois, uma reflexão com base no que foi observado. A realização de partes isoladamente e sua posterior articulação para o entendimento do todo é uma estratégia que favorece a compreensão do texto, que era o problema a ser resolvido.

Por dentro das ilustrações

3. a. Na ilustração, há um menino negro correndo, descalço, vestido com bermuda laranja e camiseta branca. Há um inseto verde, que se assemelha a um grilo, pousado no ombro direito dele. O fundo é dividido diagonalmente em duas cores: branco, acima, e laranja, abaixo, demarcando o solo.

3. **Analise a ilustração do "Texto 1", produzida por Simone Mendes.**

   a. Que elementos compõem essa ilustração?

   b. De que forma os elementos que compõem a ilustração dialogam com o que o artigo 11 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* defende?

3. b. Resposta pessoal. Pode ser que os estudantes apresentem dificuldade para relacionar o Artigo 11 à ilustração de Simone Mendes. Explique a eles que é possível interpretar o trabalho como uma alegoria da liberdade, que contrasta com as violências diárias sofridas pela população negra. Para exemplificar dados da realidade brasileira, acrescente, por exemplo, que, de acordo com um levantamento feito pelo Conselho Nacional das Defensoras e Defensores Públicos Gerais (Condege), em 2021, 83% das pessoas presas injustamente com base em reconhecimento fotográfico eram negras.

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

4. **Volte sua atenção, agora, para a ilustração de Isabela Stampanoni, no "Texto 2".**
   a. Descreva os elementos que compõem a ilustração.
   b. Explique de que maneira esses elementos ampliam a leitura do artigo 26 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Que perspectiva sobre a educação a ilustradora buscou demonstrar?

5. **Agora, analise atentamente as técnicas utilizadas por Simone Mendes e Isabela Stampanoni nas ilustrações que elas criaram.**
   a. Com base em seu repertório e com o auxílio do professor, identifique que técnicas e tipos de material as artistas utilizaram.
   b. A técnica utilizada por Stampanoni dialoga com a temática do artigo 26; aquelas usadas por Mendes, por sua vez, parecem, propositalmente, estabelecer uma relação de contraste com o contexto a que se refere o artigo 11 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* que a inspirou. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta com elementos das obras.

6. **Em agosto de 2024, Simone Mendes se apresentava, em suas redes sociais, como uma "desenhista de sentimento". Que expressão você usaria para divulgar a arte de Isabela Stampanoni?**

4. a. O desenho é composto de um mapa rosa parcialmente coberto de vermelho, em que constam textos verbais; de quatro crianças pequenas portando lentes de aumento, binóculos e livros; de um gramado verde, uma margarida e uma grande abelha.
4. b. Resposta pessoal. A artista insere no mapa o nome de educadores importantes, como Jean Piaget, Paulo Freire, Maria Montessori, Anísio Teixeira e Célestin Freinet, associando-os à expressão "educação pública" e aos dizeres "Aprender é revolucionário" na camiseta de uma das crianças. A artista também enfatiza a cultura indígena, pois uma das crianças lê um livro de contos indígenas. Além disso, a ilustração pode sugerir que a educação amplia a visão e a escuta dos educandos – ideia sugerida pelo desenho da orelha, pelo binóculo e pelas lentes de aumento –, possibilitando um olhar científico e investigativo para a realidade.

5. a. Simone Mendes fez uma pintura em aquarela; Isabela Stampanoni utiliza uma técnica mista à base de giz pastel, canetinha, caneta de desenho preta de ponta fina (ou caneta nanquim) e lápis de cor.
5. b. Espera-se que os estudantes respondam que sim. Para justificar, pode-se dizer que Mendes faz uma interpretação visual de um tema complexo: o julgamento e os preconceitos a que as pessoas negras são submetidas cotidianamente. Ela opta por utilizar uma técnica e linguagem delicadas e sutis para lembrar que todos os seres humanos merecem respeito, criando um contraste que desconcerta e faz refletir. Stampanoni, por sua vez, simula uma produção artística infantil, como se quisesse mostrar que toda criança deveria estar na escola podendo desenhar algo como o que ela realiza. Com isso, sua linguagem dialoga diretamente com o que o artigo defende.

6. Resposta pessoal.

TRABALHO E JUVENTUDES

Trabalho e juventudes. Se considerar oportuno, indique aos estudantes como fonte de pesquisa a plataforma digital *Mulheres Ilustradoras*, que procura aumentar a visibilidade de artistas mulheres cis ou trans e pessoas da comunidade LGBTQIA+.

Você já deve ter ouvido falar de um ilustrador, profissional que cria imagens artísticas que expressam visualmente ideias, conceitos ou histórias, uma arte que pode ser aplicada em diversos meios de comunicação.

Em duplas, pesquisem ilustradores brasileiros que estejam em evidência no cenário artístico atual. Uma boa dica é procurar reportagens sobre o assunto. Escolham um dos profissionais encontrados e aprofundem a pesquisa, buscando informações sobre sua trajetória profissional, formação e campos de atuação. Compartilhem o resultado da pesquisa em sala de aula, em um momento combinado com o professor.

Bate-papo de respeito

Além da publicação organizada pelo coletivo Mutirão, as ilustrações dos artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* fizeram parte de uma exposição no Recife, Pernambuco, em 2018. Elas foram coladas pelas ruas da cidade em forma de lambe-lambes. A proposta foi idealizada pelo recifense Celso Hartkopf Lopes Filho, que atuou na direção-geral do projeto. Confira o que ele disse sobre o projeto em uma entrevista:

CELSO HARTKOPF/ ACERVO PESSOAL

O artista Celso Hartkopf. Recife, Pernambuco, 2020.

AUN, Heloisa. A Declaração dos Direitos Humanos ilustrada por 30 artistas. **Catraca Livre**, 10 dez. 2018. Disponível em: https://catracalivre.com.br/cidadania/a-declaracao-dos-direitos-humanos-ilustrada-por-30-artistas/. Acesso em: 13 ago. 2024.

Você concorda com a opinião do ilustrador acerca da possibilidade de a arte exposta na rua ter maior alcance? Acha que ela pode promover transformações sociais mais efetivas?

Forme grupo com colegas que defendam opiniões divergentes entre si. O objetivo é que vocês discutam a ideia apresentada por Celso Hartkopf e cheguem a um consenso. Depois, devem encontrar uma formulação capaz de expor a opinião consensual, sem apagar as marcas de divergência. Procurem a melhor estratégia de argumentação.

Bate-papo de respeito. O momento é oportuno para retomar discussões anteriores e avaliar como os estudantes percebem expressões artísticas em espaços públicos, tema abordado neste volume no Capítulo 4, **Experienciando a arte urbana**, que trata do papel político e social do grafite. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

SE EU QUISER APRENDER + Narrativas visuais e crítica social

Como você viu na **Leitura 1**, a ilustração é uma forma de expressão artística que pode ser utilizada para complementar, explicar ou enriquecer um poema, um conto, um romance, um conceito, uma ideia etc. As ilustrações são frequentemente encontradas em livros, revistas, peças de publicidade, publicações em redes sociais e outros veículos de comunicação. Presentes em diferentes mídias, impressas ou digitais, destacam-se, muitas vezes, pela capacidade de provocar reflexões e críticas de cunho político e social. Você vai ver, agora, como elas podem ser combinadas com texto verbal para questionar e confrontar as múltiplas realidades brasileiras.

Um dos exemplos é a **charge**, um gênero textual jornalístico que utiliza linguagem verbal e não verbal para tratar de um fato da atualidade ou de uma personalidade pública, de relevância social ou política, com humor e ironia, a fim de gerar reflexões críticas no leitor sobre situações do cotidiano. O profissional que cria charges é o **chargista**. Um dos recursos gráficos que costuma ser utilizado por esse profissional é a caricatura, um tipo de ilustração que retrata algo ou alguém com traços exagerados para provocar um efeito cômico, irônico ou crítico.

O mineiro Eduardo dos Reis Evangelista, mais conhecido como Duke, cujo trabalho você conhecerá a seguir, é um chargista, cartunista e ilustrador que publica suas narrativas visuais regularmente em jornais de Belo Horizonte, em Minas Gerais, fazendo críticas sociais contundentes.

© DUKE

DUKE. [Sem título]. 2018. 1 charge.

Na charge de Duke, veiculada no jornal *O Tempo*, em 3 de maio de 2018, o artista tece um comentário crítico, conciso e irônico sobre a situação do trabalhador brasileiro. A publicação foi feita logo após o feriado do Dia Mundial do Trabalho, comemorado em todo o mundo no dia 1º de maio como um tributo às lutas dos trabalhadores por melhores condições trabalhistas, salários justos e direitos laborais.

Embora o 1º de maio celebre as conquistas dos trabalhadores, a charge chama a atenção para um severo problema social vivido em nosso país: a elevada taxa de desemprego, em que milhares de brasileiros sofrem com a busca de empregos, de garantias trabalhistas e de condições mínimas de subsistência.

Se eu quiser aprender +. Charges e cartuns são narrativas visuais presentes em diversos veículos de comunicação, inclusive digitais. No Ensino Médio, essas formas de expressão engajam os estudantes em discussões sobre questões sociais e políticas, promovendo uma compreensão crítica do mundo. Os estudantes serão incentivados a explorar tecnologias digitais para pesquisar e avaliar o impacto desses textos, refletindo sobre as relações de poder e visões de mundo que expressam. Assim, esse trabalho amplia o repertório do estudante e relaciona as práticas artísticas aos contextos históricos e sociais de suas produções, desenvolvendo as habilidades EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG701 e EM13LGG702.

Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa. Se achar conveniente e houver possibilidade de uso do volume de Redação, utilize as atividades do Capítulo 9 para mostrar aos estudantes as semelhanças e as diferenças da abordagem dos textos multissemióticos pelos componentes Arte e Língua Portuguesa.

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

Fala aí! Diálogo interdisciplinar com Geografia. A discussão do tema pode ser feita com os dados disponíveis, que revelam uma diminuição da taxa de desemprego no Brasil em 2023, mas ainda afetando parte significativa da população. É esperado que os estudantes consigam tecer conclusões a partir dos dados, citando-os adequadamente e relacionando-os a outros conhecimentos obtidos pelo acesso aos textos jornalísticos ou pela observação da realidade. É importante que, nesse processo, não apresentem afirmações que se mostrem incoerentes com os dados, como dizer que "grande parte" ou "a maioria" dos brasileiros está desempregada, por exemplo. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Fala aí!

A charge de Duke foi publicada em 2018. Na sua opinião, ela ainda ilustra a realidade do trabalhador brasileiro?

Estratégia: Para discutir um tema de forma consistente, é importante ter como base dados científicos e não apenas uma impressão. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base na Pnad Contínua, a taxa de desocupação no país foi de 12,2% em 2018; no segundo trimestre de 2023, foi de 6,9%, o que corresponde a cerca de 7,5 milhões de brasileiros desocupados. Leve esses dados em conta.

O **cartum** é outro gênero textual jornalístico que combina textos verbais e não verbais com humor, ironia e crítica social de forma concisa e direta. Embora se assemelhe à charge, o cartum costuma abordar temas mais amplos e atemporais, ou seja, que não são diretamente relacionados a um fato ou uma personalidade específica em evidência no momento. O propósito principal do cartunista – profissional que cria cartuns – é provocar reflexão ao abordar temas variados e, de forma divertida, satirizar costumes, valores e comportamentos sociais.

As charges e os cartuns utilizam uma lente através da qual podemos examinar criticamente questões sociais, políticas e históricas. No Brasil, durante a ditadura civil-militar (1964-1985), esses gêneros textuais, que também são formas de expressão artística, constituíram ferramentas importantes para denunciar injustiças, muitas vezes driblando a censura e criando caminhos de comunicação com a população.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

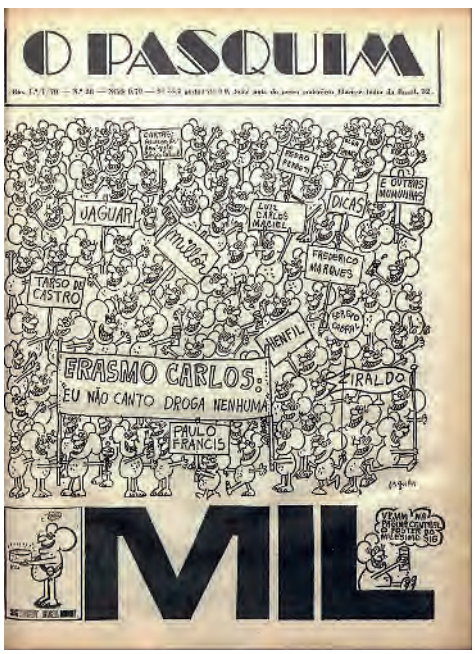
Investigue

Procure mais informações sobre o jornal *O Pasquim* e as contribuições de cartunistas e chargistas brasileiros que atuaram nesse veículo de comunicação durante o período da ditadura civil-militar. De que forma reivindicavam, em suas narrativas, o acesso aos direitos democráticos?

Estratégia: A digitalização é um recurso fundamental para garantir a conservação de determinados documentos e ampliar o acesso a fontes originais. Verifique, ao fazer uma pesquisa, se é possível chegar a esse tipo de material consultando *sites* de bibliotecas. O *site* da Biblioteca Nacional, por exemplo, disponibiliza todas as 1.072 edições de *O Pasquim* digitalizadas, com possibilidade de busca por palavras-chave no conteúdo digitalizado.

Investigue. *O Pasquim* teve um impacto significativo na cultura brasileira, influenciando outros meios de comunicação e artistas. Entre os colaboradores do jornal, figuraram escritores, cartunistas e jornalistas que ajudaram a moldar a forma como o humor e a crítica política eram abordados no país. Apesar da censura imposta pela ditadura civil-militar, o jornal conseguiu manter certa liberdade editorial, desafiando as restrições e criando um espaço para a livre expressão. Tornou-se, assim, um símbolo da luta pela liberdade de imprensa e pelos direitos civis.

Nesse complexo período, o cartunista, escritor e ilustrador mineiro Ziraldo (1932-2024), conhecido por diferentes gerações de leitores pela criação do personagem Menino Maluquinho, teve um papel fundamental no jornal carioca *O Pasquim*, fundado em 1969 pelo cartunista Jaguar e os jornalistas Tarso de Castro (1941-1991) e Sérgio Cabral (1937-2022). Publicado semanalmente até 1991, *O Pasquim* era conhecido pelo humor mordaz, pela sátira política e pela irreverência, características que o tornaram um símbolo da resistência ao governo autoritário. Ziraldo, entre outros cartunistas e jornalistas, como Henfil (1944-1988) e Millôr Fernandes (1923-2012), contribuiu para a publicação desse importante veículo de comunicação com suas ilustrações, expondo as contradições do governo ditatorial.



Capa da edição número 28 do jornal impresso *O Pasquim*, Rio de Janeiro, 1º de janeiro de 1970, ilustrada por Jaguar. Acervo da Biblioteca Nacional.

ACERVO DA BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

No cenário brasileiro atual, uma importante cartunista e chargista é Laerte Coutinho. Suas histórias e personagens desafiam convenções e exploram temas complexos da contemporaneidade, como identidade, gênero e transexualidade, promovendo um debate público sobre os direitos de grupos historicamente excluídos e as políticas públicas de inclusão e equidade.

Fala aí! Os estudantes podem reconhecer que a charge faz uma comparação com uma abordagem policial, em que o criminoso é cercado de oficiais e deve largar a arma e se render. Aqui, o humor ocorre pela semelhança com a situação, em que o leitor é o "criminoso" que carrega um livro, símbolo do conhecimento. Espera-se que a leitura do cartum de Laerte gere um debate sobre a importância da educação, direito previsto na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e na *Constituição brasileira*, e sobre os obstáculos vivenciados no país pela população, como o analfabetismo e a dificuldade de acesso a escolas, livros, bibliotecas e espaços culturais.

Fala aí!

Analise a charge de Laerte e converse com os colegas sobre a crítica apresentada na narrativa visual. Como ela se relaciona com a educação? Você concorda com o ponto de vista expresso?

© LAERTE

COUTINHO, Laerte. [Sem título]. 2010. 1 charge.

Estratégia: Para fundamentar seu entendimento da relação entre a charge e o mundo educacional, identifique os elementos do texto que explicam a interpretação que você fez.

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

Laerte também é conhecida por suas **tirinhas**, que são pequenas histórias compostas de uma sequência de imagens, geralmente de três a quatro quadrinhos, que apresentam uma narrativa curta, humorística, crítica ou reflexiva.

As tirinhas são tradicionalmente publicadas em jornais e revistas, mas hoje em dia também aparecem nos perfis de ilustradores em redes sociais. Cada quadro da tirinha contém ilustrações e diálogos que, juntos, constroem uma pequena cena ou piada. Embora sejam breves, as tirinhas conseguem abordar uma ampla gama de temas, desde questões cotidianas e sociais até sátiras políticas e culturais, muitas vezes usando humor e ironia para transmitir mensagens.

A tirinha apresentada a seguir retrata Muriel, uma das criações de Laerte. Muriel é uma personagem que propõe reflexões sobre gênero e identidade e foi introduzida no contexto da transformação pessoal e social de Laerte, que, em 2009, passou a se identificar como uma mulher transgênero. Assim como sua criadora, Muriel também é uma mulher transgênero, *alter ego* da própria Laerte. A jornada da personagem contribui para reflexões sobre o assunto na sociedade e reflete experiências cotidianas da comunidade da qual Laerte faz parte.

Por muito tempo, Muriel foi uma das poucas personagens nos quadrinhos brasileiros a tratar de transgeneridade. A representação dela desafia e amplia a compreensão do público sobre a diversidade de identidades de gênero, promovendo uma discussão mais inclusiva e empática. Assim, Laerte retrata Muriel para fomentar a reflexão crítica sobre as experiências e desafios que pessoas trans enfrentam, contribuindo para uma maior visibilidade e compreensão no debate social e cultural.

Promova a leitura da tirinha de Laerte com a turma, verificando como eles compreendem a construção do humor. Laerte instiga a reflexão sobre o que seria considerado uma "pessoa normal" na sociedade em que vivemos, sugerindo que a noção de normalidade se aplica apenas àquelas pessoas que se encaixam nos padrões sociais estabelecidos. Ela questiona o grupo sobre o assunto ao utilizar a frase "Ué! Eu não sou normal?", para, depois, com ironia e humor, admitir sua "não normalidade".

Biblioteca do professor. Para saber mais da produção de Laerte, leia a pesquisa: JUDES, Thuanny Costa. **Mulher possível**: olhares sobre a transgeneridade nas tiras de Muriel/Hugo, de Laerte Coutinho. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social – Jornalismo) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

COUTINHO, Laerte. [Sem título], 2011. 1 tirinha.

© LAERTE

ESMIUÇANDO O ENEM

Leia a questão a seguir e registre a resposta em seu material de anotações.

(Enem)

PAIVA, Miguel. [Sem título]. 1988. 1 charge.

A discussão levantada na charge, publicada logo após a promulgação da Constituição de 1988, faz referência ao seguinte conjunto de direitos:

a. civis, como o direito à vida, à liberdade de expressão e à propriedade.
b. sociais, como direito à educação, ao trabalho e à proteção à maternidade e à infância. Resposta: **b**.
c. difusos, como direito à paz, ao desenvolvimento sustentável e ao meio ambiente saudável.
d. coletivos, como direito à organização sindical, à participação partidária e à expressão religiosa.
e. políticos, como o direito de votar e ser votado, à soberania popular e à participação democrática.

Após a leitura da questão, siga as orientações.

1. **Analise atentamente e descreva os elementos visuais da charge. Quem são os personagens? Em que lugar eles parecem estar? O que estão fazendo?**
2. **O enunciado informa que a charge de Miguel Paiva foi publicada no contexto da promulgação da *Constituição Federal*, em 1988. Como você sabe, esse documento define direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros. Releia as falas dos personagens e responda: Que palavras se relacionam a direitos básicos?**
3. **Com base nas respostas anteriores, releia as alternativas e descarte aquelas que não se relacionam aos textos verbal e não verbal da charge. Ao final, justifique o que valida a alternativa que considera correta.**

Esmiuçando o Enem. O exercício de responder à questão leva os estudantes a estabelecerem relações entre a charge e os contextos históricos por meio do recurso da ironia, mobilizando a habilidade EM13LGG201. Além disso, os estudantes serão incentivados a analisar criticamente as visões de mundo e os preconceitos abordados pela charge, considerando como a linguagem visual pode ser utilizada para expressar opiniões e influenciar a interpretação dos eventos históricos. Eles também serão encorajados a posicionar-se diante dessas visões de mundo, promovendo uma reflexão crítica sobre o impacto da linguagem visual na construção de significados. Dessa forma, são mobilizadas as habilidades EM13LGG102 e EM13LGG302.

1. Na ilustração, há uma família formada por uma mulher, um homem e duas crianças. Eles parecem estar na rua, sentados na guia de uma calçada. O homem segura um livro da Constituição Federal e lê um dos artigos do texto em voz alta, enquanto a mulher, que tem um bebê no colo, pede a ele que leia também outras partes do texto. Há um gato e uma lata vazia perto da família.

2. Moradia, comida (que se relaciona à alimentação) e saúde.

3. Espera-se que os estudantes relacionem a ilustração à ideia de proteção da maternidade e da infância, direitos mencionados na alternativa **b**. Além disso, podem reconhecer que moradia, alimentação e saúde são direitos sociais, e não civis, políticos, coletivos ou difusos, como sugerem as demais alternativas.

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

E SE A GENTE... Produzisse cartazes sobre assuntos tratados pelo ECA?

Inspirando-se nos trabalhos das artistas do Coletivo Mutirão, apresentados na **Leitura 1**, você vai criar uma ilustração digital com base em um dos artigos do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) e apresentá-la em um cartaz.

Preparando o terreno

Para começar, leia, individualmente, alguns artigos do *Estatuto da Criança e do Adolescente*:

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Art. 8º É assegurado a todas as mulheres o acesso aos programas e às políticas de saúde da mulher e de planejamento reprodutivo e, às gestantes, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao **puerpério** e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde.

Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, **vexatório** ou constrangedor.

Art. 19. É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral.

Art. 34. O poder público estimulará, por meio de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, o acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente afastado do convívio familiar.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...].

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

Art. 106. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente.

Art. 110. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 13.563, 16 jul. 1990.

LEMBRA?

A Lei Federal número 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como **Estatuto da Criança e do Adolescente** (ECA), estabelece normas que visam garantir a proteção dos direitos de crianças e adolescentes. Para alcançar essa finalidade, a lei define as responsabilidades do Estado, das famílias e da sociedade na proteção desse grupo. Entre outros direitos fundamentais, o ECA estabelece o direito à saúde, à convivência familiar, à liberdade, ao respeito e à dignidade.

Puerpério: período após o parto em que o corpo e o organismo da mulher trabalham para voltar às condições anteriores à gravidez.

Vexatório: vergonhoso, humilhante, que insulta ou ofende.

E se a gente. Nesta atividade, os estudantes vão participar de um processo de criação coletivo, realizando uma ilustração digital em formato de cartaz de artigos do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA). Durante o processo, vão utilizar mídias digitais de forma ética e criativa, analisando criticamente as relações de poder e visões de mundo presentes nos artigos. A atividade mobiliza as habilidades EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701 e EM13LGG703. Se desejar, selecione outros artigos do ECA para trabalhar com os estudantes nesta atividade. Leve em consideração o perfil da turma e a realidade da escola, pois este pode ser um momento oportuno para debater e buscar solucionar problemas que os adolescentes enfrentam na escola ou na comunidade.
Aproveite este momento para verificar o andamento do processo de construção de conhecimentos dos estudantes, perguntando a eles o que apenderam até aqui e se há algo que gostariam de compreender melhor ou de maneira mais abrangente. Estimule-os a auxiliar uns aos outros no aprofundamento da aprendizagem. Se achar necessário, volte às páginas do capítulo em que são abordados os temas que ainda geram dúvidas e aprofunde os conceitos apresentados.

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

Momento de refletir sobre o ECA. Se considerar oportuno, promova um momento de leitura conjunta dos artigos do ECA antes de iniciar o debate. Os estudantes também podem ser orientados, com base na metodologia ativa de sala de aula invertida, a fazer uma pesquisa prévia sobre a história dessa lei e as transformações que ela promoveu na sociedade. Durante o debate sobre a realidade da escola e da comunidade, é possível que os estudantes relatem as discrepâncias entre o Estatuto e a aplicação dos artigos na realidade. Comente que o objetivo é que eles possam identificar esses problemas para construir coletivamente possíveis soluções. Leia mais orientações sobre as etapas na parte específica do **Suplemento para o professor.**

Momento de refletir sobre o ECA

1. **Depois da leitura do texto, reúnam-se em uma roda de conversa, mediada pelo professor, e discutam: Os artigos do ECA lidos são respeitados em sua comunidade? Se sim, que fatos e dados comprovam isso? Se não, que ações seriam necessárias para que fossem respeitados?**

2. **Depois da discussão, formem duplas e selecionem um artigo do ECA, entre os apresentados, que gostariam de ilustrar juntos.**

Momento de criar a ilustração digital

3. **Em duplas, releiam o artigo do ECA que escolheram trabalhar. Discutam, objetivamente, de que forma será interpretado e expresso visualmente no cartaz o tema desse artigo. Por exemplo, considerando o artigo 15: como as noções de "liberdade", "respeito", "dignidade humana" e "direitos civis" podem ser ilustradas em uma imagem?**

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Dica de professor

Para compor uma ilustração digital, você pode pesquisar opções de aplicativos gratuitos para criação de imagens. Nesses aplicativos, é possível trabalhar com diferentes *designs*, combinações de cores, tipos de letra e inserção de imagens, fotografias e símbolos.

4. **Definam como serão produzidas as ilustrações digitais, discutindo pontos centrais:**
   a. Que aplicativo ou programa será utilizado? Existem opções gratuitas de ferramentas de edição de texto e imagem para a criação de uma ilustração digital. Pesquisem essas opções e, se precisar, assistam também a vídeos tutoriais para compreender o funcionamento da ferramenta.
   b. Depois, conversem sobre as escolhas estéticas: Haverá ou não formas figurativas na ilustração? Haverá uso de colagens ou de fotografias? Serão utilizados textos verbais para compor a ilustração?

5. **Providenciem o material necessário para a criação e comecem o trabalho! Levem em consideração os seguintes pontos:**
   - Para criar uma ilustração digital impactante, comecem definindo o objetivo e a mensagem principal que desejam transmitir.
   - Façam rascunhos manuais, se necessário, investigando formas de compor os elementos visuais que pretendem utilizar para transmitir essa ideia. Se quiserem, conversem com outras duplas e peçam a opinião delas sobre o que vocês pensaram.
   - Caso haja texto verbal, pensem na escolha de fontes legíveis e adequadas ao tema, variando tamanhos e estilos para destacar informações importantes. Avaliem a escolha das cores para garantir que o texto seja facilmente legível e que o *design* seja visualmente atraente. Lembrem-se de organizar os elementos de forma equilibrada e coerente, evitando a poluição visual.

6. **Depois de concluir o *design*, revisem o trabalho e salvem a versão final. Em seguida, com o auxílio do professor, organizem a impressão do cartaz.**

Momento de criar a ilustração digital. Avalie com a turma e a equipe técnica da escola a disponibilidade de recursos digitais e a possibilidade do uso da sala de informática da escola para o desenvolvimento dos trabalhos. Se não for possível, os estudantes podem fazer a ilustração em um suporte físico, como uma folha de papel A3 ou uma cartolina, utilizando a técnica que acharem mais apropriada, como desenho, pintura ou colagem.

Momento de apresentar as criações. Oriente os estudantes a apresentar os cartazes e a analisar as criações dos colegas, observando se o conteúdo do artigo escolhido foi contemplado na ilustração e se as ideias defendidas no artigo foram abordadas de forma coerente e criativa.

Momento de apresentar as criações

7. **Apresentem as ilustrações digitais à turma, explicando a relação das imagens com o artigo escolhido.**

8. **Apreciem a apresentação dos colegas com atenção e respeito, valorizando o empenho e a criatividade de cada um.**

É lógico!

Atacar um problema definindo etapas a serem realizadas favorece uma execução mais eficiente e permite, posteriormente, o reaproveitamento de estratégias bem-sucedidas. Ao realizar as atividades escolares, fique atento aos movimentos que executa e aos resultados obtidos. Construa listas particulares de ações que possam beneficiá-lo.

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

Leitura 2

Leitura 2. Por meio de perguntas, os estudantes serão convidados a compreender a arte engajada de Panmela Castro, que utiliza grafites, *performances* e intervenções para questionar os direitos das mulheres e denunciar violências de gênero. Os estudantes vão interpretar como essas práticas dialogam com contextos sociais e políticos e avaliar o impacto das intervenções artísticas na sociedade. A atividade mobiliza as habilidades EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG401 e EM13LGG604.

Panmela Castro é uma artista visual nascida na periferia da capital do Rio de Janeiro, que iniciou sua trajetória artística no universo da arte de rua com o grafite, ganhando reconhecimento com pinturas murais que abordam questões relacionadas ao empoderamento feminino e às desigualdades e violências contra a mulher. A artista, que ainda muito jovem vivenciou violências por ser mulher, também é fundadora da Rede Nami, associação que desenvolve projetos artístico-sociais com meninas e mulheres que foram vítimas de violência.

Em 2018, Panmela criou um grande mural de grafite com o rosto de duas mulheres intitulado *Dororidade*, um conceito que resulta da fusão das palavras "dor" e "**sororidade**". Analise a reprodução da imagem do grafite de Panmella e leia o fragmento de um artigo publicado em uma revista e que trata do conceito de "dororidade".

Sororidade: união e aliança entre mulheres, baseadas na empatia, no companheirismo e na luta para alcançar objetivos comuns.

ROBERTO KATTAN/ACERVO DE PANMELA CASTRO

Dororidade (2018), de Panmela Castro. Grafite em mural, 500 metros quadrados. Quarteirão Cultural da Lavradio, município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro.

> Quem procurar por "dororidade" no dicionário não encontrará nenhuma definição. [...] Em editores de texto o termo aparece sublinhado em vermelho, marcando sua inexistência ou inadequação ortográfica.
>
> Mas não se trata de um erro de digitação ou confusão de palavras. O conceito é uma criação de Vilma Piedade, pós-graduada em Ciência da Literatura pela UFRJ, integrante da organização feminista PartidA Rio e da Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB). Ou, como ela mesma resume, "mulher preta, brasileira e feminista".
>
> No livro *Dororidade*, recém-lançado pela editora Nós, Piedade questiona a ideia de sororidade enquanto exercício de irmandade entre todas as mulheres: "É um conceito muito antigo e importante para o feminismo, mas parece não dar conta da nossa pretitude", diz à CULT.
>
> É a dor que irmana as mulheres, defende a autora, mas é preciso levar em conta que a dor das mulheres negras é agravada pelo racismo. E o feminismo precisa de ferramentas conceituais que explicitem essas diferenças.
>
> "A dororidade nos faz olhar para as três questões juntas. Obriga a olhar para a dor que o racismo provoca, e essa dor é preta", afirma. "Não é que a dor das pretas seja maior. Dor é dor, e ponto. Dói muito ser mulher atacada pelo machismo, e dói muito ser mulher atacada pelo racismo."
>
> D'ANGELO, Helô. Em novo livro, autora questiona noção de 'sororidade' dentro do feminismo. **Cult**, 30 nov. 2017. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/dororidade-vilma-piedade/. Acesso em: 22 ago. 2024.

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

Fala aí! Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes compreendam o alcance da arte de rua, ao promover, por exemplo, debates públicos e conscientização social, proporcionar acesso à cultura e dar visibilidade a grupos sociais frequentemente marginalizados.

Além do grafite, Panmela Castro trabalha com outras linguagens artísticas, como é o caso da *videoperformance Feminicídio* (2017), em que a artista expõe um vestido de noiva em diferentes lugares de sua cidade natal. A vestimenta, que faz parte de uma série intitulada *Indumentária marcada* (2017), teve a barra tingida de vermelho e a palavra *free* (em português, "livre") grafada com essa mesma cor.

ACERVO DE PANMELA CASTRO

Fotograma da *videoperformance Feminicídio*, da série *Indumentária Marcada*, de Panmela Castro. Brasil, 2017.

4. No grafite, pintado em um muro de grandes proporções na capital do Rio de Janeiro, há o predomínio de cores quentes, como o vermelho; dois rostos femininos, dispostos em posição inversa, estão rodeados por elementos como folhas e flores, que compõem o fundo; na base, há folhas de uma planta conhecida como espada-de-são-jorge.

Papo aberto sobre as obras. No Capítulo 9 do volume de Redação, o tema da produção textual é a violência obstétrica, um dos campos em que se evidencia os efeitos nocivos do preconceito de gênero. Caso os estudantes já tenham realizado a proposta, você poderá sugerir o estabelecimento de relações.

Fala aí!

De que maneira a arte exposta nas ruas, como as obras de Panmela Castro, pode contribuir para a formação da cidadania? Leve em consideração o que já estudou sobre a arte de rua e as discussões deste capítulo.

Estratégia: A sustentação de pontos de vista pode ser feita por meio da apresentação de exemplos. Eles tornam mais concreta, para o interlocutor, a ideia que está sendo desenvolvida.

6. Os estudantes podem levantar hipóteses sobre a escolha de uma casa como cenário. Instigue-os a refletir sobre o papel social imposto à mulher, associado ao matrimônio e aos cuidados de pessoas e da casa, pois a imagem da obra pode remeter a esse imaginário da casa como espaço de domínio feminino, que foi construído ao longo do tempo e ainda marca estruturalmente nossa sociedade, reduzindo as opções de vida e interesses de meninas e mulheres. Enfatize, então, retomando a discussão que vem sendo construída ao longo do capítulo sobre o exercício da cidadania, que os estudantes podem ser agentes de transformação dessa realidade, contribuindo com mudanças de atitude, denúncias e outras formas de engajamento social.

Papo aberto sobre as obras

1. Tanto o grafite *Dororidade* quanto a *videoperformance Feminicídio*, realizados entre 2017 e 2018 no município do Rio de Janeiro, trabalham questões de gênero e promovem o combate à violência contra a mulher.

1. **O que as duas obras de Panmela Castro têm em comum?**

2. Ao unir as palavras "dor" e "sororidade", Vilma Piedade defende que, embora a dor seja uma experiência comum a todas as mulheres e que as irmana, é preciso considerar que a dor das mulheres negras é agravada pelo racismo. Seria uma dor dupla, marcada tanto pelo sexismo quanto pelo racismo.

2. **Após ler o artigo sobre "dororidade", palavra criada pela professora Vilma Piedade, explique, com suas palavras, o significado desse conceito.**

3. **A obra *Feminicídio* se parece com obras de arte que você conhece ou com que está acostumado a ter contato? Explique.**

3. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a falar sobre os repertórios e as concepções deles sobre o que é arte, levando em consideração as vivências que tiveram dentro e fora da escola e as aprendizagens desenvolvidas até o momento no capítulo.

Por dentro das obras

4. **Quais são os elementos que compõem o grafite *Dororidade*? Descreva-os.**

5. Em *Feminicídio*, a artista utiliza a tinta vermelha sobre um vestido de noiva branco, fazendo uma referência ao sangue, como uma metáfora da violência contra a mulher.

5. **Em *Feminicídio*, de que maneira você interpreta os elementos visuais que compõem a obra? Como esses elementos se relacionam ao título?**

7. Os estudantes podem concluir que Panmela estabelece uma relação entre a violência contra a mulher e os laços matrimoniais e conjugais. Se possível, pesquise com a turma dados estatísticos sobre a violência contra a mulher no Brasil. De acordo com a Agência Senado, com base na 10ª Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher, divulgados pela Procuradoria da Mulher do Senado em 2023, três a cada dez mulheres já foram vítimas de violência doméstica no Brasil. Enfatize à turma que agressões no âmbito doméstico e familiar não devem ser normalizadas e que toda forma de violência deve ser combatida pela sociedade.

6. **Analise o lugar em que o vestido foi exposto na obra *Feminicídio*. Que razões você atribui à escolha desse espaço para a ação artística?**

7. **Que indagações Panmela parece propor ao utilizar um vestido, possivelmente de noiva, como base de sua criação?**

8. **Considerando as respostas às perguntas anteriores, na sua opinião, as obras de Panmela Castro contribuem para o debate público sobre os direitos das mulheres? Por quê?**

8. Sim, sobretudo por estarem em espaços públicos, as propostas artísticas de Panmela Castro não só chamam a atenção para o tema da violência contra as mulheres, como também abrem caminhos para o diálogo, o exercício da empatia e a conscientização da sociedade.

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

Investigue

O que você sabe sobre a história dos direitos das mulheres no Brasil? Escolha uma conquista política ou social – como os direitos ao voto, ao divórcio e à licença-maternidade – e pesquise informações sobre o processo para garantir esses direitos. Com base nas informações encontradas, construa uma linha do tempo, em uma folha de papel sulfite ou em um aplicativo digital, com as datas dos principais eventos.

Estratégia: Sua pesquisa tem um objetivo, portanto direcione a busca para garantir as informações de que precisa. Espera-se uma abordagem que considere aspectos históricos. Após encontrar os marcos, consulte textos jornalísticos do período para construir a contextualização.

Investigue. Diálogo interdisciplinar com História. Promova uma sala de aula invertida, com a parceria do professor de História. Nesse tipo de aula, cabe aos estudantes oferecer os dados a partir dos quais o professor ampliará o conhecimento dos temas. Assim, os estudantes devem realizar a pesquisa em casa; na sua aula, agrupados por temas, preparam as linhas do tempo. Depois, vão dialogar com o professor de História sobre os dados obtidos, procurando confirmar informações e hipóteses. Se achar conveniente, combine previamente com o professor uma lista de temas de modo a facilitar sua preparação. Consulte informações adicionais sobre esses marcos no **Suplemento para o professor.**

Biblioteca do professor. Para se aprofundar mais sobre esse assunto, leia o texto a seguir:
BARRETO, Gabriella P. A evolução histórica do Direito das mulheres. **Jusbrasil**. [*S. l.*], 2016. Disponível em: https://gabipbarreto.jusbrasil.com.br/artigos/395863079/a-evolucao-historica-do-direito-das-mulheres. Acesso em: 4 ago. 2024.

EXPRESSÃO Direitos em exposição

Nesta atividade, a turma vai organizar uma exposição das produções que vocês fizeram em **E se a gente produzisse cartazes sobre assuntos tratados pelo ECA?**. Como parte da programação, planejem um evento com palestras sobre temas relacionados ao ECA, convidando professores da escola e outros membros da comunidade a palestrar no evento.

Expressão. Nesta atividade, os estudantes devem realizar uma exposição com os cartazes produzidos na seção **E se a gente produzisse cartazes sobre assuntos tratados pelo ECA?**, convidando professores de outros componentes curriculares a palestrar sobre esses assuntos. Dessa forma, participarão da criação de um evento interdisciplinar que fará com que a aprendizagem artística seja vista de forma abrangente e em diálogo com outras áreas do saber, mobilizando as habilidades EM13LGG603, EM13LGG604 e EM13LGG703.

Etapa 1 – Planejando a exposição

1. **Para organizar a exposição, pensem, coletivamente, nos seguintes pontos e tomem decisões baseadas em um consenso.** 1. Respostas pessoais.
   a. Qual seria o momento pertinente para a realização da exposição? Há alguma data simbólica sobre luta por direitos que gostariam de aproveitar?
   b. Quanto tempo durará o evento?
   c. Em que espaço da escola ocorrerá a exposição? E as demais apresentações?
   d. Que material é necessário para a montagem da exposição?
   e. De que forma a comunidade será envolvida?
   f. Como será feita a divulgação do evento?

Etapa 1. Organize com a turma e com a equipe escolar os espaços, os momentos e o cronograma adequados às demandas coletivas da proposta de exposição e da programação das palestras. É importante auxiliar os estudantes na divisão de tarefas, na organização de material e do tempo para a realização de cada etapa.

2. **Elaborem um cronograma para a montagem da exposição, detalhando as tarefas necessárias, os prazos para realizá-las e os estudantes responsáveis por cada uma delas. Se necessário, podem ser criadas comissões de trabalho.**

Etapa 2. Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa, Educação Física, História, Geografia, Sociologia e Filosofia. A atividade promove a integração da comunidade escolar ao sugerir o envolvimento de professores de diferentes componentes nas palestras. Sugerimos que durem, no máximo, 30 minutos.

Etapa 2 – Planejando as palestras

3. **A exposição será muito enriquecida se professores e outros membros da comunidade escolar puderem dar palestras sobre temas relacionados ao ECA. Para planejar esse evento, pensem coletivamente nas seguintes questões:**
   a. Que professores serão convidados a palestrar? Há outros membros da comunidade que também podem contribuir com palestras?
   b. Quanto tempo cada um vai falar e sobre qual aspecto do ECA? Confiram, a seguir, algumas sugestões de temáticas:
      - O professor de **Arte** pode explorar o ECA analisando os trabalhos apresentados na exposição. Além disso, é possível discutir a representação da infância em diversas linguagens da arte, como pintura, teatro e música, enfatizando como esses trabalhos podem influenciar a percepção da sociedade sobre essa etapa de desenvolvimento.

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

- O professor de **Língua Portuguesa** pode abordar o ECA analisando a linguagem utilizada no documento, enfatizando a importância da clareza e da acessibilidade dos textos legais, e realizar atividades de interpretação de texto usando os artigos do estatuto como base, a fim de promover a reflexão sobre os direitos e deveres estabelecidos no documento.
- O professor de **Educação Física** pode discutir questões relacionadas ao direito à saúde e ao esporte, destacando como a prática de atividades físicas contribui para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente. A palestra pode incluir informações sobre a importância da atividade física na formação de hábitos saudáveis, além de promover a inclusão e o respeito às diferenças, conforme preconizado pelo ECA.
- O professor de **História** pode discutir o histórico de proteção da infância no Brasil, desde a *Constituição* de 1988 até a implementação do ECA, em 1990, destacando os avanços e desafios. Também é possível analisar como o estatuto se insere no contexto internacional de proteção aos direitos humanos, especialmente a partir da *Convenção sobre os Direitos da Criança* de 1989. Além disso, é possível refletir sobre as mudanças sociais e culturais que influenciaram a percepção da infância ao longo do tempo, mostrando como essas transformações impactaram a elaboração da lei.
- O professor de **Geografia** pode relacionar o ECA às diversas realidades socioeconômicas das regiões do Brasil, discutindo semelhanças, diferenças e antagonismos para uma compreensão de como as desigualdades sociais impactam o acesso a direitos. A palestra pode incluir a análise das condições de vida de crianças e adolescentes em diferentes contextos, como áreas urbanas e rurais, e de como isso influencia a efetividade do estatuto.
- O professor de **Sociologia** pode abordar o ECA discutindo o papel das instituições sociais, como família, escola e comunidade, na promoção e proteção dos direitos das crianças e adolescentes. A palestra pode incluir a análise das relações sociais que influenciam a infância, como a desigualdade social e o acesso a educação e saúde.
- O professor de **Filosofia** pode trabalhar com o ECA promovendo discussões sobre ética e moral, questionando o que significa garantir os direitos da criança e do adolescente em uma sociedade justa. A palestra pode incluir reflexões sobre a dignidade humana e a responsabilidade da sociedade na proteção de vulneráveis, enfatizando a importância de uma educação que promova valores como respeito e empatia.

c. Além das palestras, que outras atividades culturais poderiam compor a exposição: apresentações musicais, saraus poéticos, peças de teatro, recitais?

Etapa 3 – Montando a exposição

4. **Elaborem cartazes de divulgação da exposição, com datas e horários das atividades culturais. Divulguem-na também nas redes sociais ou nos meios digitais de comunicação com a comunidade escolar.**

5. **Garantam que o espaço escolhido pela turma esteja disponível nas datas selecionadas por vocês. Contem com o apoio do professor para esse agendamento.**

6. **Juntem todos os cartazes de ilustrações dos artigos do ECA e pensem em uma disposição harmônica e coesa para eles no espaço expositivo. Elaborem um texto de apresentação da exposição.**

A turma ainda pode planejar com o professor de Educação Física dinâmicas e jogos que reforcem a convivência pacífica e a cooperação entre os estudantes, refletindo sobre os valores de respeito e solidariedade. Além disso, a relação entre a prática esportiva e o desenvolvimento social pode ser explorada, mostrando como o esporte é um espaço de formação cidadã e de desenvolvimento social. Por fim, o componente pode incentivar a participação em atividades que promovam a saúde física e mental, alinhadas aos direitos garantidos pelo ECA.
O trabalho com o professor de História pode enriquecer a compreensão dos estudantes sobre os direitos da criança e do adolescente em um contexto histórico mais amplo.
O professor de Geografia também pode abordar questões relacionadas à mobilidade urbana, acesso a educação e saúde, e como esses fatores se conectam aos direitos estabelecidos no estatuto; a importância do espaço público como local de convivência e de acesso aos direitos, promovendo a reflexão sobre a necessidade de espaços seguros e acessíveis para crianças e adolescentes; entre outras abordagens que contribuam para uma compreensão mais crítica das realidades que afetam a infância no Brasil.
O professor de Sociologia pode ainda promover uma reflexão sobre o impacto das políticas públicas na vida de crianças e adolescentes, bem como sobre o papel da sociedade civil na defesa desses direitos. Além disso, questões como violência, exploração e preconceito podem ser abordadas, criando uma discussão crítica sobre como esses fatores afetam a infância no Brasil. Assim, o componente contribui para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a promoção dos direitos da infância.
Outros temas possíveis no campo da Filosofia são a discussão de conceitos filosóficos relacionados à infância, como o papel da liberdade e da autonomia na formação da identidade. Além disso, questões sobre a construção social da infância e as implicações do ECA para a ética social podem ser debatidas, possibilitando que os estudantes desenvolvam um pensamento crítico e reflexivo. Essa abordagem filosófica enriquece a compreensão dos direitos da criança e do adolescente como fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Etapa 3. Retome o diálogo sobre o planejamento da exposição iniciado na "Etapa 1" e verifique com eles se ainda há pendências em relação a programação do evento, a reserva dos espaços ou a organização do material necessário.
6. Caso ache pertinente, divida a turma em dois grupos: um para pensar sobre a composição dos cartazes em relação ao espaço expositivo e outro para elaborar o texto de apresentação. Nesse caso, os estudantes podem se integrar a um dos grupos de acordo com seus interesses.

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

7. **Verifiquem a necessidade de haver um ou mais mediadores no dia da abertura da exposição e durante as outras atividades realizadas.**

8. **Aproveitem a oportunidade e divirtam-se também!**

Etapa 4 – Avaliando a experiência

9. **Converse com os colegas e o professor sobre as seguintes questões:**

   a. O que você aprendeu participando desta atividade, incluindo o momento de criação dos cartazes em **E se a gente produzisse cartazes sobre assuntos tratados pelo ECA?**. Faria algo diferente em outra oportunidade?

   b. De que etapa você mais gostou? Por quê?

   c. Você sente que conseguiu se expressar com base no artigo escolhido? A ilustração feita o representa de alguma forma?

   d. Vocês usaram ferramentas digitais? Em caso afirmativo, o que achou do resultado obtido?

   e. Você sente que ficou mais ciente de seus direitos e deveres com o desenvolvimento desta atividade?

   f. Como foi entrar em contato com a comunidade escolar durante a exposição?

   g. Você se sentiu um promotor de ações capaz de instigar outras pessoas a transformar seu entorno e sua realidade?

7. Explique aos estudantes que, na exposição, o mediador deve atuar no sentido de facilitar a compreensão do conteúdo e enriquecer a experiência do público por meio de diálogos, dinâmicas, explicações, entre outras atividades.

Etapa 4. O momento de avaliação da atividade possibilita que os estudantes reflitam sobre a participação, o engajamento e do próprio processo de aprendizagem, observando que pontos foram de maior interesse e as relações entre arte e cidadania, contribuindo, assim, para a formação da consciência cidadã e dos direitos e deveres dos brasileiros.

9. a. Resposta pessoal.
9. b. Resposta pessoal. Uma das dimensões que devem ser consideradas durante o ensino-aprendizagem da arte é o prazer. Auxilie-os a reconhecer e expressar seus gostos e interesses, fortalecendo o autoconhecimento e a confiança.
9. c. Resposta pessoal.
9. d. Resposta pessoal.
9. e. Resposta pessoal.
9. f. Resposta pessoal. Promova uma reflexão sobre como se deu o diálogo com a comunidade escolar durante a atividade, evidenciando os desafios, as conquistas e as estratégias utilizadas para concretizar a proposta.
9. g. Resposta pessoal.

E se a gente se autoavaliasse? A seção visa incentivar os estudantes a refletir sobre a jornada de aprendizagem deste capítulo. Se necessário, retome pontos de dúvidas que eles trouxerem e proponha novas pesquisas, visitas a exposições ou leituras que verticalizem a abordagem do capítulo.

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

Retome a trajetória de aprendizagens com o capítulo e responda às questões a seguir.

1. **O conteúdo apresentado neste capítulo foi significativo para você?**

2. **Como as obras apresentadas despertaram a sua consciência cidadã?**

3. **Usando suas palavras, como você explicaria a importância da *Declaração de Direitos Humanos* e da *Constituição Federal* para nossa sociedade?**

4. **Você acredita que a arte é uma ferramenta de transformação social?**

5. **Você encontrou dificuldade para desenvolver alguma atividade ou compreender algum conteúdo? Em caso afirmativo, que estratégias você poderia utilizar para retomar essas aprendizagens?**

1. Resposta pessoal. Oriente os estudantes a expor os interesses deles durante o processo de aprendizagem e as reflexões que foram geradas pelas discussões das ideias e do contato com artistas e obras apresentados.

2. Resposta pessoal. É importante que os estudantes compreendam que as obras apresentadas revelam uma preocupação do artista com a vida coletiva e os debates públicos de ordem social, com proposições artísticas que convidam os cidadãos a pensarem nos modos de vida, direitos e deveres, questionando o próprio papel na vida em sociedade.

3. Conforme abordado no capítulo, são importantes documentos norteadores de práticas mais justas, igualitárias e democráticas, que balizam a vida coletiva, regulando as instituições jurídicas, as práticas cidadãs e buscando assegurar direitos de todo e qualquer ser humano, sem distinção de cor, raça, gênero, crenças e afins.

4. Resposta pessoal. O momento é uma reflexão sobre a relação entre arte e sociedade e sobre como as produções artísticas refletem questões econômicas, políticas e tradições e podem reivindicar outros modos de vida, mais justos e pacíficos.

5. Resposta pessoal. Oriente os estudantes a retomarem a leitura do capítulo e as anotações que fizeram e, caso ainda tenham dúvidas, podem realizar novas pesquisas sobre o assunto, consultando *sites* institucionais, buscando reportagens, ensaios e artigos.

Recado final

Neste capítulo, vimos que a produção artística pode ultrapassar os limites físicos de um museu, extrapolar a materialidade de um objeto e atingir pessoas de diferentes contextos e locais. Esperamos que você tenha compreendido que a arte é uma possibilidade de comunicar e transmitir diferentes valores e conceitos sobre a humanidade, é promotora de conhecimento e instrumento capaz de transformar o mundo. A arte pode nos lembrar de nossos direitos e deveres. Prestigie, por isso, os artistas que se engajam em temas relacionados à cidadania. Afinal, arte e cidadania combinam!

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

Capítulo 15

EXPERIENCIANDO O POSICIONAMENTO POLÍTICO NA MÚSICA

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Aguçando os sentidos. Além de seu caráter diagnóstico, esta seção visa sensibilizar os estudantes para os temas do capítulo, propondo uma atividade de percepção que utiliza a percussão corporal e o ritmo de canções que eles conhecem. Assim, a seção mobiliza as habilidades EM13LGG501, EM13LGG502 e EM13LGG602. Aproveite o momento para verificar o repertório que os estudantes apresentam e, se possível, planeje analisar coletivamente a letra de algumas canções de que eles gostam a fim de despertar o interesse deles para a relação entre a música e o posicionamento político. Leia mais orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Você acredita que música e política podem se misturar? Além do prazer e da alegria que a música pode nos proporcionar, já pensou que ela pode manifestar um posicionamento político e, assim, expressar o que você gostaria de dizer ou as transformações sociais que gostaria de propor?

Ao estudar a história da música popular brasileira, especialmente a de nosso cancioneiro, é possível notar que muitos compositores produziram obras com o objetivo de exprimir direta ou indiretamente uma posição política sobre determinado assunto. Esse é o tema que será abordado neste capítulo.

AGUÇANDO OS SENTIDOS — As canções que ouço

1. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a reconhecer se costumam se atentar às canções que escutam, incluindo todos os seus elementos, como letras, instrumentos que estão presentes, ritmos, timbre da voz se houver e qual a origem e gênero de seus intérpretes.
2. Resposta pessoal. Lembre os estudantes de respeitar as preferências uns dos outros, não permitindo que nenhum deles se sinta desvalorizado ou discriminado pelo gosto musical. Caso haja alguma canção que você avalie que precisa ser problematizada por não estar em consonância com os valores democráticos, faça isso. Nesse caso, estabeleça um diálogo com a participação de todos os estudantes e comente a importância da reflexão sobre as músicas e produções culturais que são consumidas, avaliando se elas contribuem para o desenvolvimento de valores conectados com a justiça social.
3. Utilizando a metodologia ativa de sala de aula invertida, peça aos estudantes que, em casa, pesquisem e escolham uma canção para compartilhar com a turma em sala de aula. Liste na lousa cada um dos temas das canções que eles trouxerem e peça que parafraseiem os tópicos, de modo a garantir que todos tenham entendido do que se trata. Oriente-os a guardar essa lista, pois ela poderá ser retomada ainda neste capítulo. Se considerar pertinente, acrescente outras sugestões à lista, para ampliar o repertório da turma. Por exemplo: MC Carol e Tássia Reis, *rappers* que abordam temas como violência doméstica, racismo e empoderamento negro e feminino; Jup do Bairro, artista trans que discute questões de gênero, identidade e direitos LGBTQIA+; Luedji Luna, cantora e compositora que aborda temas de ancestralidade, identidade negra e questões sociais; BaianaSystem e BNegão, que misturam gêneros musicais diversos com letras politizadas e de protesto.

1. Você costuma prestar atenção nas letras das canções que escuta?

2. Pense em três letras de canções que você tem ouvido ultimamente. Que temas cada uma delas aborda? Compartilhe a resposta com os colegas, reconhecendo se vocês têm escutado as mesmas músicas ou não e se os temas das músicas de que gostam são similares.

3. Muitos artistas abordam, em seus trabalhos, temas que problematizam nossa sociedade atual, como o racismo, o sexismo, a homofobia, a transfobia, os direitos de comunidades tradicionais, os padrões de beleza impostos pela mídia etc. Entre as canções que você conhece, escolha uma que aborde um desses temas ou que adote, intencionalmente, um posicionamento político.

Ao escrever uma canção, os compositores expressam um modo de ver o mundo, de se relacionar com ele, de se posicionar criticamente sobre o amor, amizade, relações familiares, meio ambiente, situações do cotidiano etc. Existem canções que, intencionalmente, tratam da busca por uma sociedade mais justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham direitos assegurados.

Agora, com um colega, você vai fazer um exercício de sensibilização para reconhecer o ritmo de uma canção.

4. Usando seu próprio corpo e sem emitir som, percuta o ritmo de um trecho da canção que escolheu.

5. Organizem-se em duplas. Um estudante vai ficar de frente para as costas do outro e percutir o ritmo do trecho escolhido nas costas do colega, ainda sem emitir som. Repita o procedimento três vezes.

6. Em seguida, o estudante que sentiu o ritmo sendo percutido nas costas deverá reproduzir esse ritmo com palmas, dessa vez emitindo o som. Depois os papéis devem ser trocados.

7. Ao final, conversem sobre a experiência: Você conseguiu reconhecer o ritmo e reproduzir os sons a partir da percussão feita em suas costas? **7.** Resposta pessoal.

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

Leitura 1

Leitura 1. Esta seção tem como objetivo mostrar aos estudantes a possibilidade de a música manifestar um posicionamento político. Para isso, trabalha-se uma canção de Lenine que, ao homenagear o cantor e compositor Jackson do Pandeiro, apresenta aspectos da cultura popular brasileira e uma reflexão sobre a influência estrangeira em nossa cultura. A atividade dialoga com as habilidades EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG601 e EM13LGG602.

O cantor e compositor pernambucano Lenine é um artista múltiplo, que já teve canções gravadas por artistas como Gilberto Gil, Maria Bethânia e Milton Nascimento. Lenine é conhecido por suas letras sensíveis, inteligentes e críticas, bem como por fundir recursos eletrônicos (como *samplers* e baterias eletrônicas) e influências internacionais com elementos das culturas brasileiras.

Na canção "Jack *soul* brasileiro", que faz parte do álbum *Na pressão* (1999), Lenine faz uma homenagem ao cantor, compositor e multi-instrumentista paraibano Jackson do Pandeiro (1919-1982), citando versos de canções desse artista. Escute a faixa de áudio e leia a letra da canção.

FAIXA DE ÁUDIO
Jack *soul* brasileiro

Jack *soul* brasileiro

Jack *soul* brasileiro
E que o som do pandeiro
É certeiro e tem direção
Já que subi nesse ringue
E o país do *swing*
É o país da contradição
Eu canto pro rei da levada
Na lei da embolada
Na língua da percussão
A dança mugango dengo
A ginga do mamolengo
O charme dessa nação

Quem foi que fez o samba embolar?
Quem foi que fez o coco sambar?
Quem foi que fez a ema gemer na boa?
Quem foi que fez do coco um cocar?
Quem foi que deixou um oco no lugar?
Quem foi que fez do sapo cantor de lagoa?

E diz aí Tião
Tião! Oi
Fosse? Fui
Comprasse? Comprei
Pagasse? Paguei
Me diz quanto foi
Foi 500 reais
Me diz quanto foi
Foi 500 reais
[Repete]

Jack *soul* brasileiro
Do tempero, do batuque
Do truque, do picadeiro
E do pandeiro, e do repique
Do pique do *funk rock*
Do toque da platinela
Do samba na passarela
Dessa alma brasileira
Despencando da ladeira
Na zueira da banguela
Essa alma brasileira
Despencando da ladeira
Na zueira da banguela
[Repete]

Quem foi que fez o samba embolar?
Quem foi que fez o coco sambar?
Quem foi que fez a ema gemer na boa?
Quem foi que fez do coco um cocar?
Quem foi que deixou um oco no lugar?
Quem foi que fez do sapo cantor de lagoa?

E diz aí Tião
Tião! Oi
Fosse? Fui
Comprasse? Comprei
Pagasse? Paguei
Me diz quanto foi
Foi 500 reais

Eu só ponho *bebop* no meu samba
Quando o tio Sam
Pegar no tamborim
Quando ele pegar
No pandeiro e no zabumba
Quando ele entender
Que o samba não é rumba
Aí eu vou misturar
Miami com Copacabana
Chiclete eu misturo com banana
E o meu samba, e o meu samba
Vai ficar assim

A ema gemeu
[Repete 6 ×]

JACK *soul* brasileiro. Intérprete: Lenine. Compositor: Lenine. *In*: NA pressão. Intérprete: Lenine. [*S. l.*]: Sony Music, 1999. 1 CD, faixa 1.

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

2. Essa questão demanda uma inferência, uma vez que é preciso reconhecer uma informação implícita a partir das pistas do texto. A letra trata de forma satírica da influência da música estadunidense na cultura brasileira – a palavra *bebop*, por exemplo, remete ao *jazz*, gênero musical que surgiu nos Estados Unidos e fez muito sucesso nos anos 1950. Também enfatiza que a influência cultural entre os dois países deveria ser mútua, em pé de igualdade, e impõe condições para o Brasil aceitar a influência estrangeira: os Estados Unidos também teriam de absorver o samba em seu *jazz*.

Fala aí!

Os versos da canção "Chiclete com banana", que você conheceu incorporados à canção de Lenine, provocam a reflexão sobre a influência da música estadunidense na música brasileira. Na sua opinião, a produção musical dos Estados Unidos ocupa um espaço significativo no mercado de música brasileiro?

Estratégia: A palavra "significativo" pode se referir tanto à ideia de quantidade quanto à de impacto. A noção de quantidade pode ser avaliada, por exemplo, com base na porcentagem de canções estadunidenses entre aquelas que você e seus colegas estão ouvindo no momento.

Investigue. Depois da fase de pesquisa, organize a turma em grupos de quatro estudantes. Sugerimos quatro etapas: 1. Solicite que cada estudante apresente as informações coletadas para que os demais avaliem se correspondem ou não ao recorte dado. 2. Os estudantes devem explicar por que optaram por uma síntese, um esquema ou um resumo e avaliar se consideraram, no final da tarefa, a solução mais eficaz para o registro organizado da pesquisa; 3. Os estudantes devem comparar as fontes de pesquisa para que conheçam materiais diversificados e percebam diferentes graus de confiabilidade; 4. Finalizadas as etapas de análise do material, devem chegar a um consenso acerca das quatro informações mais relevantes obtidas na pesquisa. Um grupo pode apresentar a seleção feita para que outros a complementem. Leia mais orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Fala aí! Forme grupos para que os estudantes falem de sua experiência pessoal. Depois, estimule a reflexão sobre os pontos positivos e negativos da influência da indústria cultural estadunidense, discutindo se é possível absorvermos outras culturas e, ao mesmo tempo, preservarmos as nossas.

Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa. Sugerimos uma parceria com o professor de Língua Portuguesa. Caso os estudantes estejam usando o volume 3 desta coleção, o professor poderá relacionar a reflexão às ideias defendidas por Oswald de Andrade no Manifesto antropófago, de 1928 (Capítulo 8). As discussões podem ser feitas nas aulas de Arte e de Língua Portuguesa, cabendo ao professor que realizar a segunda discussão estimular a retomada do que foi discutido na aula do professor parceiro.

Papo aberto sobre a canção

1. **Considerando que a palavra *soul* vem do inglês e significa "alma", em português, você consegue identificar o jogo de palavras que Lenine criou em "Jack *soul* brasileiro"?**

1. Resposta pessoal. Há uma semelhança sonora entre o título "Jack *soul* brasileiro" e a frase "Já que sou brasileiro". O uso da palavra inglesa *soul*, que significa "alma", leva à compreensão de que Jackson do Pandeiro representa a "alma da música brasileira".

2. **Releia um trecho da canção, transcrito a seguir.**

"Eu só ponho o *bebop* no meu samba / Quando o Tio Sam / Pegar no tamborim / Quando ele pegar / No pandeiro e no zabumba / Quando ele entender / Que o samba não é rumba / Aí eu vou misturar / Miami com Copacabana / Chiclete eu misturo com banana / E o meu samba, e o meu samba / Vai ficar assim"

Lenine retirou esses versos, quase na íntegra, da canção "Chiclete com banana", composta por Gordurinha e Almira Castilho, e gravada por Jackson do Pandeiro em 1959. Qual é o posicionamento político sugerido nesses versos?

Investigue

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Você conhece Jackson do Pandeiro? Faça uma pesquisa sobre a história desse artista e a importância dele para a música brasileira. Anote os dados em formato de síntese em tópicos, esquema ou resumo para troca com os colegas posteriormente.

Estratégia: Há, na internet, farto material sobre artistas relevantes. Selecione os dados que correspondam ao recorte de pesquisa indicado. Lembre-se de anotar as fontes consultadas.

SEBASTIÃO MARINHO/AGÊNCIA O GLOBO

Jackson do Pandeiro, músico paraibano. VII Festival Internacional da Canção, município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, 1972.

Por dentro da canção

3. O eu lírico da canção defende que ser brasileiro significa "temperar" sua música com muitas influências, da mesma maneira que Lenine insere em seu "picadeiro" rítmico alfaias do maracatu, violões, o zabumba, além de baixo elétrico, sanfona, triângulo, bateria etc.

Do ponto de vista instrumental, "Jack *soul* brasileiro" é uma composição bastante rica. Logo nos primeiros versos, é possível perceber tambores (alfaias) usados no maracatu, porém eles estão **sampleados**. Há, ainda, a presença de dois violões, do zabumba (tambor bastante utilizado no baião e no xaxado), além do baixo elétrico, da sanfona e de sons percussivos diversos (triângulo, bateria e até "vozes"), que foram programados ou sampleados eletronicamente.

3. **Que relação você estabelece entre essa diversidade rítmica e versos como "Jack *soul* brasileiro / Do tempero, do batuque / Do truque, do picadeiro / E do pandeiro, e do repique / Do pique do *funk rock* / Do toque da platinela / Do samba na passarela / Dessa alma brasileira"?**

O ***sampler*** é um equipamento que armazena trechos sonoros pré-gravados, chamados de ***samples***. Esse recurso é muito comum em gravações musicais e pode ser utilizado para complementar uma gravação, realçar a instrumentação, modificar timbres e ampliar as possibilidades de expressão de uma música.

Já o ato de **samplear**, ou *sampling*, consiste na técnica de utilizar um *sample* de uma música, geralmente de outro artista, modificando-o eletronicamente para integrar uma nova criação.

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

VAN CAMPOS/FOTOARENA

O cantor e compositor pernambucano Lenine. Teatro Paulo Autran, município de São Paulo, estado de São Paulo, 2019.

4. a. Dependendo do perfil dos estudantes, a resposta pode partir dos saberes deles ou de uma pesquisa. O coco é uma dança de roda e um estilo musical de influência africana e indígena, surgido na segunda metade do século XVIII no Nordeste brasileiro. Um mestre cantador puxa os cantos, que são repetidos por um coro acompanhado de instrumentos de percussão, como o pandeiro e o triângulo, ou apenas das palmas dos participantes. Já a embolada consiste em um duelo entre dois cantadores que improvisam versos rápidos e difíceis, no estilo dos trava-línguas, acompanhados do pandeiro. A combinação do ritmo do coco com os improvisos dos emboladores deu origem ao coco de embolada.

4. **Nos versos "Quem foi que fez o samba embolar? / Quem foi que fez o coco sambar?", as palavras *embolar* e *coco* remetem a dois gêneros musicais brasileiros: a embolada e o coco.**

4. b. Jackson do Pandeiro ficou conhecido por dominar vários gêneros musicais e por ter realizado uma fusão de coco com samba.

a. Pesquise a origem e as características do coco e da embolada. Depois, ouça as faixas de áudio "Embolada" e "Areia" para conhecer exemplos do ritmo desses gêneros. Em seguida, escreva um parágrafo apresentando cada um desses gêneros musicais.

b. Que relação pode ser estabelecida entre Jackson do Pandeiro, homenageado na canção, e esses gêneros musicais citados por Lenine?

FAIXA DE ÁUDIO Embolada

FAIXA DE ÁUDIO Areia

5. **A canção de Lenine mistura diferentes gêneros musicais para fazer uma homenagem e, também, marcar uma posição política. Agora, teste sua "biblioteca cultural" musical.**

5. a. Logo no início da canção há uma referência ao maracatu. Em "Tião! Oi / Fosse? Fui", surge ao fundo o som de um triângulo (instrumento de percussão que foi sampleado), reproduzindo o padrão rítmico usado tanto no coco de embolada como no forró e no baião.

a. Você reconhece, na canção de Lenine, a influência de outros gêneros da música popular brasileira? Como essa influência se manifesta?

b. Escute novamente a faixa de áudio "Jack *soul* brasileiro". É possível perceber elementos das culturas brasileiras ou de gêneros musicais estrangeiros na voz de Lenine?

6. Resposta pessoal. Os estudantes podem comentar, por exemplo, que o eu lírico assume a posição de quem sabe que o Brasil apresenta uma imensa diversidade musical, mas, ao mesmo tempo, é um país que tem desigualdades sociais importantes.

6. **O eu lírico de "Jack *soul* brasileiro" afirma que, ao cantar seus versos, sobe em um "ringue" simbólico e promove uma luta entre a riqueza das tradições brasileiras, representada, entre outros, por Jackson do Pandeiro, e a influência estrangeira em nossa música. O sujeito poético também admite que tem consciência de que o "país do *swing*" é o "país da contradição". Ao afirmar isso, que posição crítica o eu lírico assume em relação ao Brasil? Você concorda com essa posição? Por quê?**

Tá ligado!

No campo de estudos da Língua Portuguesa, a análise da influência de outras culturas, especialmente da estadunidense, é feita, principalmente, quando são abordados os estrangeirismos.

Tá ligado! O estudo dos estrangeirismos é feito no Capítulo 4 do volume 1 de Língua Portuguesa.

5. b. Lenine canta com o lirismo e o estilo do *soul*, mas na entrada dos versos "Tião! Oi / Fosse? Fui", citados da canção "Cantiga de sapo", de Jackson do Pandeiro, o cantor adota o estilo vocal de "pergunta e resposta", bastante comum nos repentes. Já nos versos seguintes, Lenine adota um estilo de canto rápido e repleto de trava-línguas, comuns na música dos emboladores nordestinos ("Já que sou brasileiro"; "Na zoeira da banguela"). Após a reprodução adaptada dos versos de Jackson do Pandeiro em "Eu só ponho o *bebop* no meu samba / Quando o Tio Sam / Pegar no tamborim", Lenine retoma, no final da música, o estilo de canto próximo do *soul* ao cantar "A ema gemeu".

TRABALHO E JUVENTUDES

Você sabe o que faz um produtor musical? Esse profissional é o responsável por organizar uma sessão de gravação ou apresentação musical para que seja realizada nas melhores condições técnicas e artísticas possíveis. Em conjunto com os artistas, o produtor interfere em aspectos criativos e técnicos do processo de criação, fazendo sugestões e críticas para que o trabalho seja aprimorado.

De maneira geral, o produtor musical é uma espécie de "ouvido pensante" em uma sessão de gravação ou apresentação, mediando a relação entre os artistas e os engenheiros de áudio.

Para saber mais sobre a profissão de produtor musical, pesquise outras possibilidades de atuação profissional nessa área. Além disso, investigue: Qual é o tipo de formação técnica necessária para trabalhar na área? Quais são os cursos de formação em produção musical no Brasil?

Trabalho e juventudes. Há opções de cursos livres, técnicos e superiores de formação em produção musical no Brasil. Os estudantes podem pesquisar os currículos de cursos que existem na região onde vivem. Um produtor musical não precisa ser, necessariamente, um músico, mas deve ter conhecimentos musicais básicos de arranjo, composição e instrumentação, além de conhecimentos técnicos gerais relacionados à engenharia de áudio (captação de som, edição, mixagem e masterização). Esse profissional também trabalha em conjunto com o engenheiro de áudio para sugerir equipamentos e técnicas de gravação, acompanhando a edição, a mixagem e a masterização do material musical. Em alguns casos, pode atuar como arranjador ou como músico integrante do projeto. Outro campo de atuação possível é como programador ou curador de televisão, rádio e serviços de *streaming*.

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

Biblioteca cultural. Se possível, escute o *podcast* com os estudantes, incentivando o acesso a fontes diversificadas de informações. O programa apresenta canções das artistas citadas, trazendo explicações sobre o contexto da época em que foram lançadas.

Lembra? Explique aos estudantes que muitos artistas compuseram canções utilizando metáforas para fazer críticas à ditadura civil-militar. Incentive-os a procurar a canção de Geraldo Vandré em plataformas de vídeo ou áudio e ouvi-la com atenção às metáforas e aos possíveis significados e críticas da letra.

OBJETO DIGITAL ***Podcast*: Ditadura e censura**

7. **Leia um comentário feito por Lenine em uma entrevista.**

A música brasileira é um bicho com muitas cabeças, muitas pernas, quase uma anomalia. É um animal que a gente não sabe definir o que é. São muitas coisas, muitas expressões, e eu não ouso tentar defini-las. Apenas sigo fazendo parte de um grupo que compõe e faz músicas achando que isso pode ser alguma coisa além do entreter.

7. Resposta pessoal. Além do entretenimento, uma música pode também instigar o pensamento crítico, por exemplo.

MORAES, Ana Tereza. Lenine e a música que vai além do puro entretenimento. **Leia Já**, [*s. l.*], 11 dez. 2017.

A que Lenine estaria se referindo quando afirma que compõe canções "achando que isso pode ser alguma coisa além do entreter"? Na sua opinião, além de entreter, o que a música pode provocar em um ouvinte?

Biblioteca cultural

O *podcast* "Ouça mulheres que enfrentaram a ditadura através de suas músicas", da série *Clube do Vinil*, da Rádio EBC, comenta obras de Gal Costa, Rita Lee e Elis Regina, que tiveram músicas censuradas durante a ditadura civil-militar. É possível escutar o episódio no *site* da rádio.

LEMBRA?

Nos anos 1960 e 1970, muitos compositores e intérpretes brasileiros compuseram **canções de protesto** contra a ditadura civil-militar, que exercia forte controle sobre a arte produzida no país naquele período. Nara Leão, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Chico Buarque e Geraldo Vandré foram alguns dos artistas que usaram a música e/ou suas vozes como forma de discordar de ações do governo, chamando a atenção da população para temas políticos e sociais relevantes.

Um exemplo foi a canção "Pra não dizer que não falei das flores", composta por Geraldo Vandré em 1968, contemplada com o 2º lugar no Festival Internacional da Canção do mesmo ano. A canção de Vandré foi censurada pelo governo, e o artista passou a ser perseguido, tendo que se exilar do país.

E SE A GENTE... Pesquisasse canções com posicionamento político?

E se a gente. Esta seção dialoga com a habilidade EM13LGG604 ao explorar as relações entre práticas artísticas e contextos social e político. Os estudantes pesquisarão canções com posicionamento político, analisando como a música reflete e influencia o ambiente social e histórico. A atividade também promove a colaboração em grupo e a discussão sobre direitos humanos, mobilizando a habilidade EM13LGG204. Ajude os estudantes a formarem os grupos. Uma sugestão é fazer um sorteio, para que possam desenvolver a habilidade de lidar com colegas que geralmente não fazem parte de suas relações pessoais mais próximas. Essa habilidade é muito importante na vida adulta, sobretudo no mundo do trabalho. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

1. Peça aos estudantes que iniciem a atividade citando e comentando letras que eles já conhecem e que contenham algum tipo de posicionamento político, retomando a atividade proposta em **Aguçando os sentidos**.

Em **Aguçando os sentidos**, você fez um levantamento de canções que abordam algum tipo de posicionamento político e, na **Leitura 1**, conheceu uma canção que faz isso de forma poética. Agora, você vai ampliar seu repertório, investigando outra canção que manifeste um posicionamento político. Além do conteúdo da letra, você vai pesquisar o contexto histórico da canção, assim como a carreira do artista ou do grupo que a produziu, e avaliar se o gênero musical no qual a canção se enquadra contribuiu para esse posicionamento. O resultado da pesquisa será apresentado em um seminário. Para isso, organize-se em um grupo com quatro ou cinco integrantes, conforme a orientação do professor.

Preparando o terreno

1. **Escolham um gênero musical para o grupo trabalhar.**
2. **Pesquisem canções do gênero musical escolhido que assumam posicionamentos políticos críticos. Para isso, definam um recorte temporal por década, por exemplo: *rap* dos anos 1990, sambas dos anos 1970 etc.**
3. **Consultem as letras de algumas canções, de diferentes artistas, e escolham uma para aprofundar a análise.**

Momento de analisar

4. **Com o grupo reunido, ouçam a canção escolhida. Compartilhem com os colegas suas impressões iniciais sobre essa canção.**
5. **Depois, analisem a letra da canção verso a verso, destacando os posicionamentos políticos que identificam. Caso vocês não conheçam o significado de alguma palavra da letra, pesquisem em um dicionário.**

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

6. Respostas pessoais. Incentive os estudantes a reconhecer e tecer reflexão sobre as relações entre a forma e o conteúdo da canção, ou seja, entre os elementos da linguagem musical escolhidos pelo autor para expressar suas ideias, pensamentos, sentimentos e percepções.

6. **Em um material de anotações, respondam às seguintes perguntas:**

- Qual é o conteúdo da letra?
- Que tipo de posicionamento político o artista manifesta?
- Qual é o gênero musical da canção (samba, *rap*, *rock*, *reggae* etc.)?
- Quais são os instrumentos musicais utilizados?
- Na opinião de vocês, de que forma as características da composição musical se relacionam com o posicionamento expresso na letra? Expliquem.

7. A pesquisa favorece que os estudantes reconheçam as articulações entre os fenômenos artísticos e seus contextos de produção e circulação, desenvolvendo o pensamento crítico.

7. **Para argumentar, pesquisem a trajetória dos compositores e intérpretes da canção escolhida. Busquem compreender também o contexto da época em que a canção foi lançada. Registrem a pesquisa em um material de anotações.**

Momento de preparar o seminário

8. **Com base nas anotações, elaborem um roteiro para guiar a apresentação da pesquisa do grupo em um seminário. Esse roteiro deve conter:**

8. Comente com os estudantes que é necessário que todos participem atentamente da criação do roteiro.

- Breve biografia dos artistas.
- Justificativa da escolha da canção.
- Análise do posicionamento político da letra.
- Análise do gênero e das características musicais da composição.

9. **Definam o papel de cada integrante do grupo na apresentação e façam ensaios utilizando o roteiro do seminário. O ideal é que a apresentação dure no máximo 15 minutos.**

10. **Decidam se vão usar algum recurso digital ou equipamento no seminário para a projeção de imagens e da letra da canção e a reprodução da música para a turma ouvir.**

Momento de apresentar a pesquisa

11. **Com o professor, definam uma data para realizarem os seminários e sorteiem a ordem de apresentação dos grupos.**

11. Defina a data com os estudantes de acordo com o cronograma possível.

12. **Durante a apresentação dos colegas, respeitem os turnos de fala e ouçam com atenção os argumentos do grupo que se apresenta. Anote suas dúvidas e comentários em um material de anotações e faça suas observações no final da apresentação do grupo.**

13. **Depois das apresentações, façam uma roda para conversar sobre a experiência.**

a. Como você avalia o processo vivenciado pelo grupo? Todos os integrantes se comprometeram a expressar ideias e sugestões, assim como a escutar os colegas? Como você avalia sua própria participação?

b. Qual sua opinião sobre a apresentação dos outros grupos? A justificativa para a escolha da canção e as análises foram coerentes?

c. Você considera que a participação nesta proposta contribuiu para a expansão do seu entendimento sobre o assunto tratado? Por quê? Compartilhe suas aprendizagens.

Investigue

A canção "Roda Viva" foi composta pelo carioca Chico Buarque para uma peça homônima. Escrita pelo próprio Chico Buarque e dirigida pelo paulista José Celso Martinez Corrêa, a peça estreou em 1968 e foi censurada pela ditadura civil-militar. Faça uma pesquisa para identificar as críticas contidas na letra da canção e na peça.

Estratégia: Faça uma leitura crítica da letra da canção e pesquise um resumo do enredo da peça *Roda viva*. Procure estabelecer uma relação entre os textos dessas obras e o contexto do final da década de 1960 no Brasil.

9. Comente com os estudantes que eles devem considerar suas afinidades e interesses para a definição dos papéis. Caso ocorram divergências, auxilie-os a encontrar uma forma de organização em que todos se sintam estimulados e confortáveis.

10. Comente com os estudantes quais seriam os recursos que teriam disponíveis para uso, de modo que eles façam suas escolhas com base nas possibilidades reais da escola. Como alternativa, eles podem preparar cartazes.

12. Lembre os estudantes sobre a importância de compartilhar as observações sobre o trabalho dos colegas de forma respeitosa e delicada.

13. a. Resposta pessoal. Ajude os estudantes a refletirem sobre a pergunta e compartilharem suas percepções de maneira respeitosa uns com os outros. A avaliação sobre o processo pode ajudá-los a compreender os desafios e a analisar as estratégias que tiveram para resolução de problemas.

13. b. Resposta pessoal. Nesse momento, os estudantes podem compartilhar opiniões, de forma crítica e respeitosa, sobre as apresentações dos colegas. Contribua para que todos se sintam contemplados e notem as próprias conquistas, e não apenas as fragilidades, embora também seja importante refletir sobre elas.

13. c. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a comentar não só sobre as aprendizagens relacionadas aos conteúdos, mas também sobre as habilidades socioemocionais desenvolvidas no trabalho em grupo. Essa pode ser uma oportunidade de enfatizar a importância da empatia e da cooperação em um trabalho coletivo.

Investigue. Diálogo interdisciplinar com História. Os estudantes deverão refletir sobre a relação entre a letra da canção "Roda Viva" e a peça homônima, ambas criações de Chico Buarque, considerando o contexto em que foram criadas. Se possível, planeje uma aula conjunta com o professor de História a fim de aprofundar e consolidar as aprendizagens relacionadas ao período da ditadura civil-militar brasileira. Ele pode tratar, em especial, do exílio – voluntário ou imposto – de artistas, destacando os locais para onde se dirigiram, os motivos da escolha, as relações que mantiveram com o Brasil e as condições para retornarem. Espera-se que os estudantes reconheçam, nos versos da canção, referência ao cerceamento da liberdade de expressão e, na peça, uma crítica à sociedade de consumo e à indústria cultural. Ressalte que o respeito à pluralidade de discursos, ideias e posições que existem na sociedade é um valor democrático que faz parte do exercício da cidadania.

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

Leitura 2

Leitura 2. O objetivo desta seção é apresentar aos estudantes a potência crítica de um samba, utilizando a canção "Visual", interpretada por Beth Carvalho. A letra faz uma crítica à comercialização e à elitização do Carnaval e à consequente exclusão de pessoas menos favorecidas de uma das mais importantes festas celebradas no país. Dessa forma, são mobilizadas as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG604. Pelo estímulo ao posicionamento crítico, a habilidade EM13LGG302 também é desenvolvida. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Na década de 1970, a cantora, compositora e instrumentista carioca Beth Carvalho (1946-2019) passou a frequentar uma roda de samba na sede do bloco carnavalesco Cacique de Ramos, no subúrbio da capital do Rio de Janeiro. A cantora ficou impressionada com a originalidade dos instrumentistas da roda e os convidou para gravar profissionalmente pela primeira vez. O resultado foi o álbum *De pé no chão* (1978). Depois da gravação do disco, os músicos formaram o grupo de samba Fundo de Quintal.

Você vai conhecer agora a canção "Visual", de autoria de Neném e Pintado, que faz parte desse álbum. Leia a letra da canção e escute a faixa de áudio para responder às questões a seguir.

LEVI BIANCO/BRAZIL PHOTO PRESS/FOLHAPRESS

A sambista Beth Carvalho. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2015.

FAIXA DE ÁUDIO Visual

Visual

Depois que o visual virou quesito
Na concepção desses sambeiros
O samba perdeu a sua pujança
Ao curvar-se à circunstância
Imposta pelo dinheiro

E o samba que nasceu menino pobre
Agora se veste de nobre
No desfile principal

Onde o mercenarismo impõe a sua [gana
E o sambista que não tem grana
Não brinca mais o carnaval
[Repete]

Ai que saudade que eu tenho
Das fantasias de cetim
O samba agora é luxo importado
Organdi, alta costura
Com luxuosos bordados

E o sambista que mal ganha pra viver
Até mesmo o desfile
Lhe tiraram o prazer de ver

E o sambista

E o sambista que mal ganha pra viver
Até mesmo o desfile
Lhe tiraram o prazer de ver

[Repete]

VISUAL. Intérprete: Beth Carvalho. Compositores: Darcy Torres (Neném) e Adilson Coelho. *In*: DE pé no chão. Intérprete: Beth Carvalho. [*S. l.*]. São Paulo: Sony Music, 1978. 1 CD, faixa 2.

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

1. Resposta pessoal. Peça aos estudantes que apresentem argumentos e exemplos que justifiquem seus pontos de vista. A questão é uma oportunidade de discutir estereótipos relacionados aos gêneros musicais. Aponte que o fato de um gênero musical ser associado à festa não exclui a possibilidade de conter críticas sociais e de propor transformações nas pessoas e no mundo.

Papo aberto sobre a canção

1. **Um gênero musical como o samba, muitas vezes associado à festa e à alegria, pode ser um veículo de posicionamento político? Por quê?**

2. **Que posicionamento político é apresentado no samba "Visual"?**

2. A letra critica a comercialização dos desfiles das escolas de samba e afirma que "Depois que o visual virou quesito", "O samba perdeu a sua pujança / Ao curvar-se à circunstância / Imposta pelo dinheiro".

3. **Releia atentamente os versos a seguir.**

"E o samba que nasceu menino pobre / Agora se veste de nobre / No desfile principal / Onde o mercenarismo impõe a sua gana / E o sambista que não tem grana / Não brinca mais o carnaval."

Como você interpreta esses versos? Você concorda com a afirmação que eles trazem?

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que a canção faz uma crítica comum associada aos desfiles de escolas de samba: o custo para participar da festa, mediante a compra de uma fantasia para desfilar ou de ingressos para assistir aos desfiles.

Por dentro da canção

4. **Os instrumentos musicais de percussão que aparecem nas imagens costumam estar presentes em uma roda de samba.**

4. Leia as respostas esperadas na parte específica do **Suplemento para o professor**.

a. Você conhece o nome destes instrumentos musicais? Faça uma pesquisa para descobrir como é a estrutura física deles e de que forma são tocados. Se possível, busque também áudios que mostrem os sons que esses instrumentos emitem. Então, em um material de anotações, escreva o nome de cada instrumento e uma breve descrição dele.

LILIANA AKSTEIN/SHUTTERSTOCK

Instrumento musical 1.
Tamborim.

LILIANA AKSTEIN/SHUTTERSTOCK

Instrumento musical 2.
Chocalho ou ganzá.

FERNANDO FAVORETTO/CRIAR IMAGEM

Instrumento musical 3.
Repique de mão.

BORIS MEDVEDEV/ SHUTTERSTOCK

Instrumento musical 4.
Pandeiro.

FERNANDO FAVORETTO/CRIAR IMAGEM

Instrumento musical 5.
Tam-tam.

FERNANDO FAVORETTO/CRIAR IMAGEM

Instrumento musical 6.
Cuíca.

b. Ouça novamente a faixa de áudio "Visual" e, em seguida, responda: Você reconhece os instrumentos de percussão tocados nessa música? Quais são eles e em que momentos aparecem? Procure associá-los aos versos da canção.

c. Você consegue identificar os instrumentos de cordas tocados nessa canção? Em que momentos eles aparecem?

Fala aí!

Releia atentamente os seguintes versos da canção "Visual": "E o sambista que mal ganha pra viver / Até mesmo o desfile / Lhe tiraram o prazer de ver".

O samba é um dos gêneros musicais mais tradicionais do Brasil. Você concorda com a afirmação que a canção faz, que os sambistas não são suficientemente valorizados? Explique seu ponto de vista.

Estratégia: Posicione-se com argumentos lógicos e objetivos. Evite expor sua opinião utilizando apenas impressões ou sensações.

Fala aí! Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

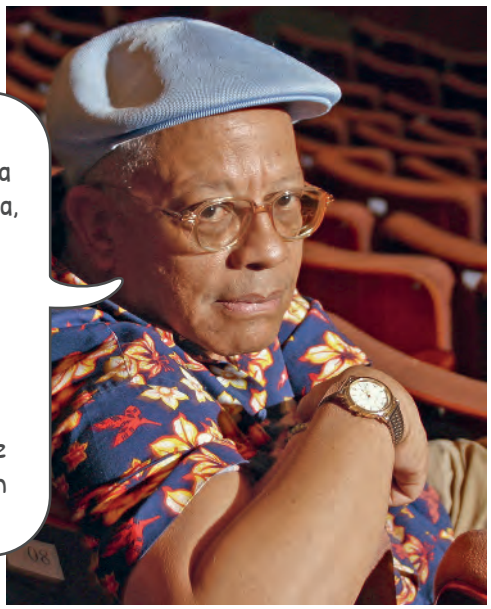
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Bate-papo de respeito. Para esse tipo de discussão, é muito importante que os estudantes defendam suas opiniões utilizando argumentos consistentes, preferencialmente fundamentando-se em pesquisas. Sendo assim, a metodologia ativa sala de aula invertida pode ser utilizada como estratégia para a dinâmica. Peça aos estudantes que analisem, individualmente e em casa, a fala de Nei Lopes, pesquisando diferentes pontos de vista de especialistas sobre o mercado da música. Oriente-os a tomar nota de trechos que os ajudem a discutir o tema tratado no texto. Desse modo, poderão desenvolver o pensamento crítico em relação ao consumo e circulação de produções artísticas. Na aula, a discussão pode ser feita, inicialmente, em grupos de quatro componentes, com a indicação de que um deles seja o relator e, ao final, apresente uma síntese da discussão do grupo para a turma.

Bate-papo de respeito

Nei Lopes é um sambista carioca, escritor e pesquisador das culturas brasileiras e africanas, considerado um dos mais importantes compositores e intelectuais da atualidade. Em uma entrevista, Nei comentou as modificações atuais na circulação da música popular. Leia o que ele disse.

> Hoje, a gente está passando por um momento em que há essa comercialização sobre a música popular. Antes a música era comerciável porque ela precisava ser vendida e comprada, mas o dado comercial era acessório. Por conta disso, você tinha toda uma variedade de músicas, vários gêneros, várias possibilidades, várias formas de fazer, de interpretar, anunciar... Chegou a um ponto que o lado comercial deixou de ser acessório para ser o principal. A música hoje é uma mercadoria, no sentido mais vil do termo. Uma coisa que se vende, que tem que vender de qualquer jeito. Então, você faz de qualquer forma e de uma só forma porque sabe que assim vai atender a um número maior de pessoas.



FELIPE VARANDA/FOLHAPRESS

Nei Lopes. Município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, 2004.

MUNIZ, Erika. O samba é a célula mater da música popular brasileira. **Revista Continente**, Entrevista, Recife, 20 ago. 2020. Disponível em: https://revistacontinente.com.br/secoes/entrevista/ro-samba-e-a-celula-mater-da-musica-popular-brasileirar. Acesso em: 7 ago. 2024.

Você concorda com a afirmação de Nei Lopes de que a música hoje é feita com a finalidade de atender a um número maior de pessoas? Concorda que a música é feita "de qualquer forma e de uma só forma"? A possibilidade de que a música tenha se tornado uma mercadoria o incomoda? Por quê?

E SE A GENTE... Lesse um texto de divulgação científica?

E se a gente. A seção possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes sobre produção, circulação e recepção de textos de divulgação científica, desenvolvendo as habilidades EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG202 e EM13LGG401.

Há diferentes gêneros textuais acadêmicos: monografia, dissertação de mestrado, tese de doutorado, artigo científico etc. Há, também, textos acadêmicos publicados em revistas especializadas que têm como objetivo divulgar os resultados de pesquisas científicas e tecnológicas.

O texto que você lerá a seguir foi extraído da *Pesquisa Fapesp*, uma revista científica que faz difusão das pesquisas produzidas no Brasil. Trata-se de uma divulgação da pesquisa "A cor do samba: música popular e movimento negro", coordenada pelo professor Dmitri Cerboncini Fernandes. A pesquisa aborda como o samba foi reconhecido nos anos 1970, por influência do movimento negro, como uma expressão de matriz africana.

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

A política que acaba em samba

Gênero musical foi importante instrumento de consciência negra na década de 1970

Uma música pode mudar tudo, provocar um movimento, uma revolução. Ou torna-se emblemática por possuir um conteúdo inédito em seus versos. Foi o que aconteceu em 1970, quando o compositor carioca Candeia (1935-1978) lançou o samba *Dia de graça*, que trazia em seus versos a frase emblemática: "Negro, acorda, é hora de acordar/ Não negue a raça/ Torne toda manhã dia de graça". "Jamais, em toda história do samba e talvez da música popular brasileira, uma exortação explícita à ação direcionada exclusivamente aos negros havia sido imiscuída em meio a versos de canções", observa Dmitri Cerboncini Fernandes, professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e coordenador da pesquisa *A cor do samba: música popular e movimento negro*, integrada pelos professores Sergio Miceli, da Universidade de São Paulo (USP), e Gustavo Ferreira, da Universidade Federal Fluminense (UFF), com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O projeto é um desenvolvimento do pós-doutorado de Cerboncini, *A cor do samba: música popular e movimento negro*, apoiado pela FAPESP. O verso chamou tanto a atenção do pesquisador que o levou a pesquisar a biografia do autor. No caminho encontrou um movimento extremamente ativo na década de 1970 que envolveu outros sambistas engajados em questões da negritude, como Paulinho da Viola e Nei Lopes, assim como textos desses personagens que, de uma forma ou de outra, "reescreviam" a história do samba como legado da cultura africana no Brasil.

JUNIOR, Gonçalo. A política que acaba em samba. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, ed. 192, p. 89, fev. 2012.

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

Preparando o terreno

Faça uma leitura atenta do texto. Destaque as palavras que você não conhece e pesquise, em um dicionário físico ou digital, o significado delas.

Momento de analisar o texto

1. Com base na leitura do fragmento, como você explica o título "A política que acaba em samba"? Explique também, em sua resposta, a brincadeira que o autor faz nesse título.

2. Segundo o professor Dmitri Cerboncini Fernandes, o que faz dos versos do compositor Candeia "Negro, acorda, é hora de acordar / Não negue a raça / Torne toda manhã dia de graça" um marco na história do samba?

Momento de ampliar a pesquisa

3. De acordo com o texto, Dmitri Cerboncini Fernandes coordenou um grupo de pesquisa. Você sabe como funciona um grupo de pesquisa em uma universidade?

4. O texto indica que o grupo coordenado por Dmitri Cerboncini Fernandes teve apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). De que modo essas instituições atuam no desenvolvimento das pesquisas científicas realizadas no Brasil?

Preparando o terreno. Os estudantes podem fazer a leitura do texto em duplas. Caso identifiquem termos que desconhecem, oriente-os, primeiro, a buscar inferir o significado da palavra pelo contexto. Em seguida, eles podem pesquisar o significado no dicionário e confrontar com as interpretações que fizeram. Alguns termos que podem despertar dúvida são *exortar* (persuadir, dar conselho) e *imiscuir* (intrometer-se, emitir opinião sobre algo que não lhe diz respeito).

1. O título estabelece uma relação com a temática da pesquisa de Dmitri Cerboncini Fernandes, que destaca a atuação política do movimento negro no reconhecimento do legado estético africano na constituição do samba. Também faz uma brincadeira com a expressão "no Brasil, tudo acaba em samba".

2. Segundo o pesquisador, foi a primeira vez, na história do samba e "talvez da música popular brasileira", que um compositor convocou de forma direta os negros à ação e à consciência.

3. Oriente os estudantes a pesquisarem em *sites* de universidades a definição de grupo de pesquisa. Em linhas gerais, trata-se de um grupo multidisciplinar formado por professores e estudantes que se organizam em torno de um objetivo comum: desenvolver pesquisa científica.

4. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é uma entidade vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) que atua no planejamento e na execução de políticas públicas de incentivo à pesquisa no Brasil. Já a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo é uma agência de fomento à pesquisa científica e tecnológica vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo. Uma das linhas de atuação das duas instituições é a concessão de bolsas a pesquisadores ligados a universidades para o desenvolvimento de suas pesquisas.

Se eu quiser aprender +. Nesta seção, os estudantes vão conhecer um pouco da história do surgimento do samba e suas relações com os contextos políticos e sociais que o atravessam, desenvolvendo as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG604. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

SE EU QUISER APRENDER + A formação do samba

Biblioteca do professor. A seção baseia-se no livro de 2020 dos pesquisadores Nei Lopes e Luiz Antonio Simas para apresentar a origem do vocábulo "samba". Para tratar das danças africanas, a referência são as pesquisas de Oneyda Alvarenga, Jorge Sabino e Raul Lody.

- LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias africanas**: uma introdução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- ALVARENGA, Oneyda. **Música popular brasileira**. São Paulo: Duas Cidades, 1982.
- SABINO, Jorge; LODY, Raul. **Dança de matriz africana**: antropologia do movimento. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

Umbigada é um elemento coreográfico das danças dos povos bantos. Consiste em um movimento feito por uma dupla de dançarinos, que abrem os braços e estendem a área do umbigo em direção ao umbigo do outro. Assim, tocam os umbigos sem tocar outras partes do corpo.

O samba é considerado, tanto no Brasil quanto no exterior, um elemento forte da identidade brasileira. Esse gênero musical se consolidou no decorrer das primeiras décadas do século XX, porém sua formação remete ao século XVI, com a diáspora africana e a chegada ao território brasileiro de pessoas oriundas de Angola e do Congo, países da África.

Alguns gêneros musicais mais antigos foram fundamentais para o surgimento do que hoje é o samba urbano carioca: o samba rural (praticado nas rodas de batuque), o lundu e o maxixe. O samba urbano é uma espécie de síntese de todas essas influências.

No Brasil colonial e imperial, eram chamadas de batuque ou samba as danças de matriz africana em que a **umbigada** aparecia como movimento principal. A palavra "samba" tem origem banta, especificamente de Angola e do Congo, e está presente na língua chócue, do povo Quioco, de Angola, como um verbo que significava originalmente "cabriolar, brincar, divertir-se como cabrito". Já no idioma quicongo, falado no Congo, "samba" é uma espécie de dança em que um dançarino bate contra o peito do outro. Essas duas formas se originam da mesma raiz banta do verbo quimbundo *semba*, que significa "rejeitar", "separar".

Em diversas regiões do Brasil, encontramos um **samba rural**, compreendido não apenas como uma música, mas também como um tipo de dança de origem africana: o catereté em Goiás; o quimbete, o caxambu e a sarambeque em Minas Gerais; o coco em toda região Norte e Nordeste; o toré na Paraíba; o tambor de crioula no Maranhão; o baião, o coco de roda e o samba de matuto em Pernambuco; a chula ou fandango na Amazônia e no Nordeste; o samba de cacete no Pará e o jongo na região Sudeste.

ADRIANO KIRIHARA/PULSAR IMAGENS

Samba de coco na comunidade quilombola Mundo Novo, no Vale do Catimbau, em Buíque, Pernambuco. Fotografia de 2023.

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

Você já percebeu que é comum que se relacione o **pagode** ao samba? No passado, a palavra "pagode" estava associada às festas realizadas em senzalas por pessoas escravizadas. Com o fim oficial da escravidão, no século XIX, os escravizados libertos passaram a utilizar o termo "pagode" para se referir às festas que celebravam a cultura africana com música e dança. No final da década de 1970 e início da década de 1980, pagode se associava às rodas de samba que aconteciam nos quintais dos subúrbios, nas quadras de blocos de carnaval e nas favelas cariocas.

Com o tempo, a palavra passou a ser associada a um tipo específico de samba carioca, especialmente ao samba criado pelos integrantes da roda de samba do Cacique de Ramos. No final da década de 1980, surgiu, em São Paulo, um tipo de samba romântico também chamado pagode, ainda que muitos sambistas cariocas não julgassem adequado o uso do termo associado a esse gênero de samba.

Na Bahia, o **samba de roda** tem lugar de destaque. Ele é caracterizado por uma dança que acontece ao ar livre, em que uma pessoa dança sozinha enquanto as outras cantam e tocam ao redor dela. Quando alguém decide sair da roda, convida uma outra pessoa a entrar com um movimento corporal que evoca a umbigada. Há várias denominações ou diferentes modalidades de samba de roda na Bahia que apresentam algumas variações nas danças, como samba de chula, samba corrido, samba de viola, samba de parada, samba de partido-alto, samba santo-amarense e samba amarrado.

SERGIO PEDREIRA/PULSAR IMAGENS

Apresentação do grupo Samba de Roda Filhos da Terra, em Terra Nova, Bahia. Fotografia de 2019.

O samba de roda baiano está ligado às atividades típicas da cozinha, como mexer panelas, ralar coco etc. Isso reforça um aspecto social importante: o samba de roda acontece em momentos de reunião, ou seja, de encontro de um grupo. Geralmente, esses encontros estão associados às práticas de religiões afro-brasileiras e envolvem música, dança e pratos típicos da culinária afro-brasileira.

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

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Investigue

Os integrantes da roda de samba do Cacique de Ramos, que gravaram com Beth Carvalho, inventaram novos instrumentos e mudaram a forma de tocar outros já tradicionais. Faça uma pesquisa sobre essas criações.

Estratégia: Digite palavras-chave sobre o assunto, como "Cacique de Ramos" ou "novos instrumentos" em um *site* de busca. Pesquisas que envolvem criações artísticas podem ser mais produtivas e interessantes se incluírem áudios e vídeos. Nesse caso, por exemplo, procure ouvir o grupo tocando.

Investigue. Entre os integrantes do Cacique de Ramos, Ubirany inventou o repique de mão; Sereno adaptou o tam-tam ao samba; Almir Guineto construiu um banjo usando o braço, o número de cordas e a afinação do cavaquinho. Organize uma conversa entre os estudantes sobre as descobertas deles. Se achar oportuno, forme pequenos grupos para que todos tenham mais tempo e oportunidade para expor as informações encontradas e as impressões que tiveram delas.

Esse aspecto ligado à culinária também se manifesta nos objetos utilizados para tocar os padrões rítmicos do samba de roda, como o prato-e-faca, um instrumento tradicional desse tipo de samba, feito de prato de louça percutido com uma faca de cozinha. Aos poucos, instrumentos convencionais de outras culturas passaram a ser utilizados no samba baiano. Isso aconteceu porque, sobretudo nos canaviais do Recôncavo Baiano, as pessoas escravizadas cantavam e dançavam diante dos senhores em algumas ocasiões festivas, o que resultou na assimilação de elementos de outras culturas, como a viola portuguesa e o pandeiro, de origem árabe.

XANDO P./AGÊNCIA A TARDE

Dona Edith do Prato (1916-2009) tocando prato-e-faca, instrumento característico do samba de roda. Salvador, Bahia, 2005.

Influências do samba: o lundu e o maxixe

O **lundu** desempenhou um papel fundamental para a formação do samba brasileiro. Inicialmente como uma forma de dança de origem africana, foi introduzido no Brasil por angolanos escravizados e praticado nas rodas de batuque. No final do século XVIII, o lundu adquiriu elementos da cultura europeia e assumiu a forma de canção, tornando-se, assim, o primeiro gênero afro-brasileiro de canção popular.

Outro gênero importante para a formação do samba urbano é o **maxixe**, dança criada por afro-brasileiros na segunda metade do século XIX, no Rio de Janeiro. O maxixe incorporou elementos da *habanera*, do tango e do lundu, tornando-se a primeira dança urbana brasileira. Por causa dos movimentos que faziam parte da dança do maxixe, considerados, à época, sensuais, o maxixe sofreu preconceitos e foi rotulado de indecente. Por esse motivo, muitos compositores chamavam seus maxixes de "tangos brasileiros", a fim de evitar problemas com a sociedade conservadora da época. Aos poucos, o maxixe passou a ser aceito, principalmente nos clubes carnavalescos, nos teatros de revista e pelos grupos de choro.

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

O maxixe fez muito sucesso no começo do século XX e foi de grande importância para a formação do samba no Rio de Janeiro, especialmente em razão da sua estrutura rítmica. Alguns historiadores consideram que os primeiros sambas gravados e registrados no começo do século XX eram, na realidade, maxixes ou sambas "amaxixados".

ALBUM/EASYPIX BRASIL

Cartaz de divulgação do maxixe na França, cerca dos anos 1912.

No final da década de 1920, com o surgimento de um novo tipo de samba, adaptado ao advento dos primeiros blocos e escolas de samba, o maxixe entrou em declínio. Entretanto, alguns elementos de sua dança permaneceram vivos em movimentos corporais do samba de gafieira, por exemplo.

Biblioteca cultural

Hilária Batista de Almeida (1854-1924), também conhecida como Tia Ciata, foi uma sambista, quituteira e mãe de santo nascida em Santo Amaro da Purificação, na Bahia. Com 22 anos, Tia Ciata se mudou para a capital do Rio de Janeiro, tornando-se uma das personalidades mais influentes de sua época e figura central na consolidação do samba urbano nas primeiras décadas do século XX.

Para saber mais sobre a Tia Ciata e a formação do samba urbano carioca, você pode consultar a obra *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro* (2022), de Roberto Moura. Outra opção é consultar o *site* da Casa da Tia Ciata, uma organização cultural que preserva a memória dessa sambista.

ACERVO DA ORGANIZAÇÃO CULTURAL REMANESCENTES TIA CIATA, RIO DE JANEIRO

Tia Ciata. [*S. l.*]. Fotografia dos anos 1900.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Investigue

Você estudou que o samba rural (especialmente o samba de roda baiano), o lundu e o maxixe foram importantes para a formação do samba urbano no Rio de Janeiro, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Como ocorreu esse processo?

Estratégia: Para dar consistência à sua pesquisa, em um *site* de busca, utilize como palavras-chave os nomes de estudiosos do tema, como Nei Lopes, Luiz Antonio Simas, Carlos Sandroni, Jairo Severiano.

Investigue. Para essa pesquisa, também é recomendado o uso da metodologia ativa sala de aula invertida. Separe três momentos depois da pesquisa feita em casa. No primeiro momento, organize os estudantes em trios para que apresentem e comparem as pesquisas. No segundo momento, troque os trios e peça-lhes que completem as pesquisas com base nas descobertas dos colegas. No terceiro momento, elabore, na lousa, com os estudantes, um texto esquemático em que apareçam as principais informações pesquisadas.

Biblioteca cultural. Comente com os estudantes que a casa da Tia Ciata se destacou na região da Pequena África com a promoção de pagodes, batuques e culto aos orixás em sua casa, na antiga Praça Onze, na capital do Rio de Janeiro. Esses encontros eram frequentados por músicos que depois se tornariam figuras importantes na consolidação e no desenvolvimento do samba urbano e da música popular brasileira, como Donga, Sinhô, João da Baiana e Pixinguinha.

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

Esmiuçando o Enem. Ao apresentar aos estudantes uma canção de Noel Rosa, que dialoga com os contextos históricos e sociais das comunidades cariocas, a atividade mobiliza as habilidades EM13LGG302, EM13LGG402, EM13LGG601 e EM13LGG604. O objetivo da formação de duplas é fazer com que os estudantes verbalizem seus procedimentos, ação que reforça a consciência sobre o método de resolução. Ajude as duplas com maior dificuldade, fazendo mais perguntas.

Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa. Nesta atividade, é possível trabalhar em conjunto com o professor de Língua Portuguesa para abordar os fatores que estabelecem e difundem os ideais e os padrões linguísticos e discutir, de maneira crítica, essas questões com os estudantes. Sugerimos, como atividade, a distribuição de versos da letra a eles, organizados em grupos, para que expliquem o sentido expresso e o relacionem à discussão do fenômeno da variação linguística, o que permitirá retomar aspectos como o reforço da identidade pela língua. Recomendamos: "A gíria que o nosso morro criou / bem cedo a cidade aceitou"; "Tudo aquilo que o malandro pronuncia / com voz macia é brasileiro, já passou de português". O professor de Arte pode tratar de como a música contribui para popularizar usos linguísticos que poderiam ser alvo de estigmatização.

ESMIUÇANDO O ENEM

Em duplas, leiam a questão e respondam ao que se pede a seguir.

(Enem)

Não tem tradução

Lá no morro, se eu fizer uma falseta
A Risoleta desiste logo do francês e do inglês
A gíria que o nosso morro criou
Bem cedo a cidade aceitou e usou
[...]
Essa gente hoje em dia que tem a mania da exibição
Não se lembra que o samba não tem tradução no idioma francês
Tudo aquilo que o malandro pronuncia
Com voz macia é brasileiro, já passou de português
Amor lá no morro é amor pra chuchu
As rimas do samba não são *I love you*
E esse negócio de alô, alô *boy* e alô Johnny
Só pode ser conversa de telefone

NÃO tem tradução. Intérprete: Noel Rosa. Compositor: Noel Rosa. *In*: AS canções de Noel Rosa. Intérprete: Noel Rosa. [*S. l.*]: Parlaphon, 1930. 1 CD, faixa 32.

As canções de Noel Rosa, compositor brasileiro de Vila Isabel, apesar de revelarem uma aguçada preocupação do artista com seu tempo e com as mudanças político-culturais no Brasil, no início dos anos 1920, ainda são modernas. Nesse fragmento do samba "Não tem tradução", por meio do recurso da metalinguagem, o poeta propõe Resposta correta: **c**.

a. incorporar novos costumes de origem francesa e americana, juntamente com vocábulos estrangeiros.
b. respeitar e preservar o português padrão como forma de fortalecimento do idioma do Brasil.
c. valorizar a fala popular brasileira como patrimônio linguístico e forma legítima de identidade nacional.
d. mudar os valores sociais vigentes à época, com o advento do novo e quente ritmo da música popular brasileira.
e. ironizar a malandragem carioca, aculturada pela invasão de valores étnicos de sociedades mais desenvolvidas.

1. **O texto explica que Noel Rosa utiliza a metalinguagem como recurso nessa composição. Apontem um verso da canção em que identifiquem esse recurso.**
2. **O enunciado também afirma que a canção de Noel Rosa revela "uma aguçada preocupação do artista com seu tempo e com as mudanças político-culturais no Brasil, no início dos anos 1920". Releiam a letra da canção. Que preocupação o artista demonstra? Justifiquem, citando versos como exemplo.**
3. **Considerando as respostas anteriores, escolham a alternativa correta e justifiquem sua resposta.**

1. A metalinguagem ocorre quando uma linguagem é usada para falar sobre si mesma. Um exemplo comum é o uso de definições ou explicações de palavras em dicionários. Ela é uma ferramenta essencial para refletir e analisar a estrutura e o funcionamento da própria linguagem. Os estudantes podem apontar que Noel Rosa faz referências ao inglês e ao francês na composição para criticar o uso de línguas estrangeiras em uma composição poética em versos como: "Amor lá no morro é amor pra chuchu / As rimas do samba não são *I love you*".

2. O eu lírico faz críticas ao estrangeirismo em versos como: "A Risoleta desiste logo do francês e do inglês /A gíria que o nosso morro criou / Bem cedo a cidade aceitou e usou" e "Essa gente hoje em dia que tem a mania da exibição / Não se lembra que o samba não tem tradução no idioma francês".

3. Ao criticar o estrangeirismo, o eu lírico valoriza a linguagem coloquial e popular brasileira como marca da identidade nacional, como afirma a alternativa **c**.

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

Expressão. Nesta seção, os estudantes terão de apresentar uma canção de qualquer gênero musical (*rock*, *funk*, *rap*, samba etc.) que manifeste algum tipo de posicionamento político, para cantar e apresentar em um festival. Além de tocar um instrumento ou cantar, terão de pensar nas questões técnicas que envolvem a organização de uma apresentação musical. Portanto, se algum estudante não souber tocar um instrumento ou não quiser cantar, não há problema, ele poderá atuar em outro grupo. Esta atividade mobiliza as habilidades EM13LGG301, EM13LGG601, EM13LGG603 e EM13LGG702. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

EXPRESSÃO Um festival para pensar a crítica

Nesta atividade, com base no que estudaram sobre o assunto e nas pesquisas que fizeram em **Aguçando os sentidos** e em **E se a gente pesquisasse músicas com posicionamento político?**, vocês terão de criar um repertório de canções que contenham um evidente posicionamento político e apresentá-las em um festival de música na escola. Dessa vez, vocês também podem escolher canções em inglês ou em espanhol para compor o repertório do festival. Nesse caso, peçam ajuda aos professores desses idiomas. Depois de selecionar as canções, vocês vão aprender a tocá-las e a cantá-las, além de organizar e divulgar a apresentação para toda a comunidade escolar.

Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola. Esta atividade será mais rica se envolver os colegas docentes desses componentes. O professor de Língua Inglesa pode trabalhar com os estudantes composições como: "Respect", de Aretha Franklin (tema: Empoderamento e igualdade de gênero); "Born This Way", de Lady Gaga (tema: Aceitação e direitos LGBTQIAPN+). O professor de Espanhol pode trabalhar: "La Llorona", canção tradicional (tema: Sofrimento e luta das mulheres indígenas e mexicanas); "A desalambrar", de Víctor Jara (tema: Reforma agrária e justiça social); "Canción sin miedo", de Vivir Quintana (tema: Protesto contra a violência de gênero e feminicídios). O professor de Língua Portuguesa pode apoiar o estudo da letra de canções e dos contextos de produção. Sugerimos que os três professores contribuam para a produção de peças para divulgação do evento, que podem apresentar versões nas três línguas.

Etapa 1 – Planejando o festival

1. **Organizem-se em grupos de acordo com as habilidades e os interesses de todos:**
   - **Grupo de curadoria:** esse grupo ficará responsável pela pesquisa das canções que vão compor o festival.
   - **Grupo musical:** grupo formado pelos intérpretes (cantores e instrumentistas), que serão responsáveis por ensaiar e apresentar as canções no festival.
   - **Grupo cênico:** grupo de figurinistas, maquiadores, cenógrafos e coreógrafos que vão planejar ações ligadas às artes visuais e à dança para compor as apresentações.
   - **Grupo técnico:** são os estudantes responsáveis por cuidar, sob a supervisão do professor e da equipe técnica da escola, dos equipamentos de som e de iluminação necessários para a preparação do palco.
   - **Grupo de comunicação:** responsável por preparar os textos de divulgação (cartazes, fôlderes etc.) e por fazer a cobertura jornalística do evento, fazendo fotos e vídeos das apresentações.

2. **Façam reuniões de grupo conforme a organização da etapa anterior. Lembrem-se de que cada grupo tem de dialogar com todos os outros para que as apresentações sejam bem-sucedidas.**

Etapa 2 – Organizando o festival

3. Oriente os estudantes no momento de escolha, levando em consideração os interesses individuais e coletivos e mediando eventuais conflitos de interesses. Ajude-os a encontrar consensos; uma possibilidade é organizar uma votação para a escolha das canções.

3. **Organizem uma reunião da turma com o grupo de curadoria para que eles apresentem a pesquisa de canções. Façam juntos uma lista de seleção.**

4. **Depois dessa escolha, o grupo musical e o grupo cênico devem conversar para planejar a apresentação de cada uma das canções e definir o papel que cada integrante dos grupos vai exercer.**

5. **Produzam um programa, coletivamente, indicando a ordem de apresentação das canções no festival.**

6. **Façam uma reunião com o grupo de comunicação, com o professor e com a gestão escolar para definir de que forma o evento será divulgado para a comunidade escolar.**
   - Definam quais materiais serão produzidos: resenhas críticas das canções escolhidas, reportagens sobre a apresentação para serem publicadas em um *blog* do festival ou em um jornal físico da escola, entre outras possibilidades.
   - Preparem um cronograma de divulgação do evento na escola.

É lógico!

A divisão do problema em partes, como ocorre com a determinação de equipes responsáveis por diferentes ações, favorece sua resolução, que se dará quando as ações individuais forem articuladas.

Dica de professor

Resenhas, sinopses, fôlderes, videorresenhas e *releases* são gêneros textuais bastante utilizados no universo das artes. Use e abuse deles na divulgação e cobertura do festival musical!

1. Grupo de curadoria: combine com esse grupo que a seleção deverá ser avaliada e aprovada, primeiro, por você. Depois, os estudantes dos outros grupos também vão analisar as escolhas, sobretudo os intérpretes.
Grupos musical e cênico: o objetivo é que os estudantes trabalhem de forma cooperativa e conforme os interesses criativos deles. Para a composição de cenários e figurinos, recomenda-se o uso de objetos que os estudantes já disponham e do material disponível na escola, assim como também pode-se coletar material descartado e reaproveitável.
Grupo técnico: é essencial que as atividades que envolvam o manuseio de equipamentos elétricos sejam supervisionadas pelo professor ou por um técnico da escola para garantir a segurança dos estudantes.
Grupo de comunicação: o professor de Língua Portuguesa pode auxiliar os estudantes desse grupo na produção escrita de resenhas críticas e sinopses sobre o evento e das canções apresentadas no festival. O grupo de curadoria também pode auxiliar essas produções socializando as pesquisas que fizeram.

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

7. **Organizem uma reunião com o grupo técnico para definir, em conjunto com o professor e com a equipe técnica da escola:**
   - O local de realização do festival (quadra, pátio, auditório etc.).
   - Os equipamentos que serão utilizados nas apresentações (caixas de som, microfones, instrumentos musicais, projetor etc.).

7. Faça um planejamento dos ensaios com a turma, que podem acontecer durante as aulas, em um sábado ou no contraturno.

8. **Organizem pelo menos três ensaios coletivos antes do festival.**

8. Os ensaios são muito importantes para que os estudantes se sintam seguros sobre suas funções.

Etapa 3 – Realizando o festival

9. **Todos os grupos deverão chegar à escola com duas ou três horas de antecedência no dia do evento para passar o som e verificar se está tudo pronto para a apresentação.**

10. **Respeitem o horário planejado para as apresentações.**

11. **Um espetáculo é um trabalho coletivo. Portanto, contribuam com o seu grupo e com os demais envolvidos para que o resultado seja positivo.**

Etapa 4 – Avaliando o festival

13. Resposta pessoal. Para que possam refletir sobre o assunto, oriente os estudantes a conversarem com as pessoas que foram assistir ao festival.

Depois do festival, reúnam a turma para conversar sobre a experiência.

12. **Quais foram as facilidades e as dificuldades com que lidaram durante o processo?**

13. **O material de divulgação atraiu o público? Os textos jornalísticos ajudaram o público a entender a natureza crítica do conjunto de canções selecionadas?**

14. **Conversem sobre o conteúdo das letras. Qual foi o posicionamento político expresso em cada canção? A forma de apresentá-las contribuiu para expressar esse posicionamento?**

15. **Como foi vivenciar essa experiência?**

15. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a reconhecer, refletir sobre e compartilhar suas percepções, desafios e emoções vivenciados ao longo do processo.

9. Organize os horários com a gestão da escola e converse sobre as necessidades estruturais e sobre a possibilidade de contar com uma equipe de apoio durante a apresentação dos estudantes.

11. Reforce com a turma a importância da cooperação entre os grupos para o bom andamento do trabalho. Assegure que todos os grupos estejam cientes e seguros de suas funções e que cumpram os combinados coletivos, incentivando a autonomia deles.

12. Resposta pessoal. As respostas vão variar conforme o grupo de trabalho e o perfil dos estudantes, levando em consideração também os repertórios que eles têm e as vivências que já tiveram. Incentive-os a reconhecer e valorizar o próprio trabalho, esforço e dedicação, assim como a refletir sobre a maneira como as dificuldades foram, ou poderiam ter sido, superadas.

14. Resposta pessoal. Analise como os estudantes se expressam e articulam as próprias interpretações, considerando as aprendizagens construídas ao longo do capítulo. O momento pode ser oportuno para retomar questões e temas abordados antes, sanando dúvidas.

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

Agora que chegou ao fim do capítulo, responda às questões a seguir individualmente, em um material de anotações. Depois, converse sobre elas com os colegas e com o professor.

1. **Você ampliou seu repertório musical ao longo do capítulo? Que canções mais o surpreenderam e por quê?**

1. Resposta pessoal. Peça aos estudantes que expliquem os motivos pelos quais as canções apresentadas foram marcantes. Ajude-os a perceber se tais motivos estão ligados, por exemplo, ao ritmo da música, aos instrumentos utilizados, ao tema ou à relação com os contextos políticos sociais e históricos.

2. **Com base no que estudou, de que maneira os acontecimentos históricos e sociais podem influenciar a música de cada tempo?**

2. Resposta pessoal. Para que os estudantes desenvolvam a reflexão sobre o assunto, sugira que eles relembrem as canções apresentadas no capítulo e as atividades realizadas.

3. **Com que temáticas das canções abordadas e pesquisadas você mais se identificou? Por quê?**

4. **Que assunto você gostaria de aprofundar? Por quê?**

5. **As aprendizagens deste capítulo ampliaram sua percepção sobre as composições musicais? Como?**

3. Resposta pessoal. Relembre os estudantes que é preciso respeitar as preferências de todos, pois elas estão relacionadas às subjetividades e aos contextos de vida de cada um.

4. Resposta pessoal. Para que os estudantes relembrem os assuntos trabalhados, se achar pertinente, peça que retornem à abertura do capítulo e passem por ele até o final apontando os possíveis assuntos que gostariam de aprofundar.

5. Resposta pessoal. Comente com os estudantes que as respostas anteriores desta seção podem ajudá-los na elaboração desta resposta.

E se a gente se autoavaliasse? O objetivo desta seção é que os estudantes avaliem o percurso realizado e reconheçam as aprendizagens que desenvolveram ao longo do capítulo, contribuindo para a consolidação dos saberes e para a reflexão de como esses saberes estão relacionados com o mundo que os rodeia. Como tarefa para ser realizada em casa, peça a eles que elaborem um ou dois parágrafos com as respostas das questões. Depois, em sala de aula, organize-os em duplas ou trios e peça que leiam uns para os outros as respostas. Ao final, elabore uma lista com os principais temas levantados pelos estudantes na avaliação e liste-os na lousa, mapeando os pontos que marcaram o processo da turma para pautar uma conversa coletiva.

Recado final

Neste capítulo, você refletiu sobre a expressão de posicionamentos políticos por meio da música e investigou nomes da música brasileira, como Lenine, Jackson do Pandeiro e Beth Carvalho. A partir de agora, mantenha-se atento às letras das canções para entender como pensam os artistas que as criam e, assim, ampliar sua visão de mundo.

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

Capítulo 16

EXPERIENCIANDO A DIVERSIDADE CULTURAL NO TEATRO

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Representar teatralmente uma história pode ser uma forma de compreendê-la, preservá-la e torná-la reconhecida como parte importante da diversidade de saberes do mundo em que vivemos. Como produzir espetáculos teatrais que retratem a diversidade cultural existente em nosso país?

Neste capítulo, vamos estudar como o teatro, por meio de processos de pesquisa, criação e produção de conhecimento próprios dessa linguagem, pode dialogar com as diversas culturas que existem no Brasil, considerando as diferentes características e formas de expressão de cada uma delas. Dessa maneira, poderemos refletir sobre a importância de reconhecer e valorizar o legado estético e cultural de diferentes povos e seus saberes tradicionais.

Aguçando os sentidos. Esta atividade se baseia na prática de Maria Thais Lima Santos, professora da Universidade de São Paulo (USP) e diretora do espetáculo *Recusa*, inspirado pela descoberta, em 2007, de dois indígenas do povo Piripkura, à época considerado extinto. Além disso, a dinâmica dialoga com o ensaio "O dever da palavra", do livro *A sociedade contra o Estado*, escrito pelo etnólogo francês Pierre Clastres (São Paulo: Cosac & Naif, 2012) com base em suas experiências com povos indígenas da América do Sul. Esta atividade propõe aos estudantes a realização de um jogo teatral que promove o autoconhecimento, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG301, EM13LGG503 e EM13LGG603. Além de funcionar como aquecimento para os estudos deste capítulo, a seção é uma oportunidade para que os estudantes identifiquem seus conhecimentos prévios sobre o assunto e para que você tenha um panorama dos estágios em que estão os saberes de cada estudante e da turma, como um todo, sobre alguns dos assuntos que serão trabalhados. Durante esta atividade e ao longo de todo o capítulo, estimule os estudantes a relembrarem e utilizarem os saberes adquiridos na etapa do Ensino Fundamental. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

AGUÇANDO OS SENTIDOS

Contando histórias para representar identidades

1. Pense em algum episódio importante de sua vida. Se você fosse contá-lo a alguém, que elementos seriam essenciais para compor essa narrativa?
2. Que histórias fizeram de você a pessoa que é? Escolha uma! Não pense demais: resgate a primeira história que vier à sua cabeça. Você notará que essa narrativa estará associada a uma lembrança.
3. Em uma folha à parte, escreva sua resposta de modo a resumir a história em uma frase. Exemplo: *A manhã em que descobri a origem de meus avós*.

1. Resposta pessoal. Essa pergunta pretende estimular os estudantes a reconhecer os elementos que compõem uma história e a perceber que as histórias de vida das pessoas estão estreitamente conectadas aos contextos em que vivem, ou seja, às pessoas com quem convivem, ao tempo em que vivem e ao lugar que habitam.

Nesta atividade, você vai voltar a atenção para suas memórias pessoais fazendo um jogo teatral em que deverá expressar, com certa margem de improviso, suas histórias e seus pontos de vista.

2. Reforce com os estudantes que essa lembrança pode estar conectada a um ambiente, a pessoas, a um tempo específico ou até a um cheiro.

Para continuar esse processo, você e os colegas terão um momento de compartilhamento das histórias de que se lembraram. Para isso, sigam estas orientações:

4. Criem um espaço amplo na sala de aula, afastando mesas e cadeiras. Posicionem uma cadeira no centro desse espaço.
5. Sentem-se no chão, formando um semicírculo ao redor da cadeira, de frente para ela.
6. Diante de vocês, também no chão, coloquem as folhas com as frases que resumem as histórias de cada um, com o texto voltado para cima. Essas histórias vão servir de ponto de partida para o exercício.
7. A regra do jogo é a seguinte: a pessoa que estiver no centro do semicírculo deve falar até que um colega a substitua. Ou seja: por mais que a história tenha, em princípio, terminado, a pessoa não pode parar de falar.
8. O sinal para a troca de estudantes deve ser visual e silencioso: quem quiser assumir a palavra deve se levantar, olhar nos olhos do colega que está falando e caminhar em direção a ele, que deve encerrar sua história no momento exato em que o colega chegar à cadeira.

8. A organização espacial e a dinâmica de troca silenciosa têm o objetivo de criar um ambiente convidativo para o compartilhamento de memórias pessoais e um momento carregado de significados. As substituições devem ser livres e intuitivas. Quando uma pessoa sentir que é seu momento de falar, deve se adiantar para substituir a outra.

LEMBRA?

Uma **narrativa** é uma sequência de eventos organizada que contém início, meio e fim. Envolve personagens, cenário, conflito ou situação a ser resolvida. Esses elementos constitutivos são fundamentais para uma história envolvente e compreensível.

3. Esta etapa tem o objetivo de estimular a memória e a sensibilidade dos estudantes. Possivelmente, surgirão dúvidas quanto à forma da história e de seu registro. Oriente a turma a não se preocupar em esgotar a narrativa, uma vez que o momento de desenvolvê-la ainda não chegou. Ressalte, no entanto, que a história escolhida será compartilhada com todos.

Dica de professor

Enquanto conta sua história, procure envolver os colegas com a entonação da fala, os gestos e as expressões faciais e corporais.

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

Dica de professor. Verifique se os estudantes já participaram de uma assembleia antes, seja na escola, seja em outros contextos. Se for preciso, comente que uma assembleia é um espaço de debate e troca, que valoriza o diálogo. Em geral, é realizada para a resolução de problemas de forma democrática e coletiva.

Dica de professor

Percebam que esse exercício configura uma espécie de assembleia. Assim, além da fala, exercita a escuta.

9. Se algum estudante desejar, pode falar mais de uma vez. Caso alguém sinta vontade de comentar a história de um colega, deverá aguardar a vez de assumir o lugar de quem fala. Então, refira-se à lembrança do colega enquanto compartilha a própria história.

10. Desde que vocês permaneçam em silêncio e atentos à narrativa do colega que estiver contando a história, não precisam ficar parados enquanto escutam. Vocês podem se movimentar pelo espaço da sala de aula, cuidando apenas para não interferir na narrativa.

10. Comente com os estudantes que é importante que todos, ao falar, possam contar com o silêncio e a colaboração dos demais.

11. Depois que todos contarem suas histórias, formem um círculo para avaliar a dinâmica realizada. Orientem-se pelas perguntas a seguir.

a. A experiência de compartilhar uma história pessoal com a turma foi significativa para você? Por quê?

b. Você se emocionou com alguma história em particular? Em caso afirmativo, com qual e por quê? **11. b.** Resposta pessoal.

9. Uma vez iniciada, espera-se que a dinâmica aconteça de forma bastante organizada. Atente, portanto, especialmente ao início dela. Caso julgue necessário, você mesmo pode começar falando de uma lembrança pessoal. Caso contrário, pode esperar alguém se oferecer ou, então, sortear a primeira pessoa.

11. Neste momento, você pode propor um breve intervalo. De volta à aula, conduza a dinâmica como uma conversa aberta.

11. a. Resposta pessoal. Por serem histórias íntimas e, segundo a proposta, ligadas a momentos decisivos nas trajetórias pessoais dos estudantes, e considerando que essas histórias definiram quem são, as narrativas tendem a ser significativas e despertar sentimentos e emoções.

Leitura 1

Leitura 1. Esta seção apresenta aos estudantes o espetáculo *Gotas de saberes*, da Cia. Arteatro, de Boa Vista, Roraima, desenvolvido com base em histórias do povo Macuxi e canções do povo Wapichana. Ao explorar as tradições culturais e os contextos sociais desses povos, a seção mobiliza as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602. Os estudantes também serão incentivados a posicionar-se criticamente diante da representação e valorização dessas culturas, o que mobiliza a habilidade EM13LGG302. Essa reflexão crítica visa desenvolver a compreensão dos estudantes sobre as dinâmicas de poder e identidade nas produções culturais.

Você vai conhecer agora o espetáculo *Gotas de saberes* (2019), da Cia. Arteatro, que apresenta histórias dos Macuxi e canções dos Wapichana, dois povos indígenas que habitam o estado de Roraima. Apresentando adereços, cenários, coreografias e objetos que remetem a uma floresta, a peça busca introduzir os espectadores no universo das culturas indígenas que a inspirou. O processo de criação foi desenvolvido pelos artistas com base no diálogo com representantes dos povos Macuxi e Wapichana e, posteriormente, na adaptação do material obtido nesses encontros.

A Cia. Arteatro, fundada em Boa Vista, Roraima, em 1993, foca sua pesquisa artística na abordagem de temas sociais, concebendo o teatro como um instrumento de preservação da cultura de cada lugar e de transformação da realidade. A peça *Gotas de saberes* contou com direção de Márcio Sergino (que também integrou o elenco), dramaturgia de Marcio Marciano e a participação de Anderson do Nascimento de Souza e Silmara Costa de Oliveira no elenco.

LARYSSA GAYNETT/ACERVO CIA. ARTEATRO

Registro do espetáculo *Gotas de saberes* (2019), da Cia. Arteatro. 16º Festival de Teatro da Amazônia, Manaus, Amazonas, 2022.

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

Leia um fragmento de uma das cenas da peça.

O Camarão-Pajé

Camarão-Pajé

Muito gostava
De brinquedo e pajelança
Nas águas contrárias
Do riozinho Tacutu

Mas Camarão-Pajé
Era bicho desconfiado
E não apreciava ser pego
No fazer de seus mistérios
Então por garantia
Antes de iniciar suas pajelanças
Punha olhos bem abertos
E mirava até onde a vista alcança:
Olhava para o lado direito
Olhava para o lado esquerdo
Olhava pra cima

E como nada avistava
Dava início a seus feitiços:
Arrancava o olho direito
Em seguida o olho esquerdo
E entre cantos e dizeres
Colocava os dois olhinhos
Nas águas do Tacutu
E lá iam os audazes navegantes
Rio acima até outra margem
Aventurando-se na miragem
De coisas nunca vistas.
E era uma porção
De cores e contornos
Novas formas e imagens
Um ninho de garça
Um ninho de tetéu
Um caimbezeiro todo florido...

Depois da aventurosa viagem
Camarão-Pajé
Dizia lá suas pajelanças
Trazendo rio abaixo
Os dois olhinhos saciados
De tanta maravilha
E assim Camarão-Pajé
Aventurava cada vez mais longe
Seus olhinhos destemidos
Audazes viajantes
Rumo à Bacia do Orinoco
Na Guiana, em plena floresta!
Mas como Camarão-Pajé
Era bicho desconfiado
E não apreciava ser pego
No fazer de seus mistérios
Tomava todo cuidado
Antes de iniciar suas pajelanças

Olhava para o lado direito
Olhava para o lado esquerdo
Olhava pra cima

E como nada avistava
Arrancava mais uma vez os olhos
E lá iam os navegantes
Desbravar novas paisagens

E eis que o Camarão-Pajé
Viu o belo e o espantoso
A grandeza da floresta devastada
Em grilagem criminosa
Desastrosa garimpagem
Pela mão do Homem
De todo bicho
O mais ganancioso

MARCIANO, Marcio. **Gotas de saberes**. 2019. Texto não publicado.

Investigue

O poema faz referência a "grilagem" e "garimpagem". Pesquise o significado desses termos.

Estratégia: Ainda que um dicionário possa explicar o significado dos termos, a consulta a textos jornalísticos consistentes publicados em veículos de referência será mais produtiva porque ampliará a compreensão ao explicá-los fazendo menção, por exemplo, a situações em que ocorrem e ao modo como isso de dá.

Investigue. Diálogo interdisciplinar com Geografia. A grilagem a que o texto se refere é um processo de apropriação ilegal de terras, que ocorre quando há falsificação de títulos de posse. Embora ilegal, trata-se de um processo comum no Brasil, especialmente na Amazônia. O garimpo é uma atividade econômica que consiste na extração de recursos minerais do solo ou das águas utilizando técnicas manuais ou maquinário. Quando não autorizado pelas autoridades competentes, é considerado ilegal. A prática causa impactos no meio ambiente, como o desmatamento, o assoreamento de rios e a contaminação de solos e águas. Os garimpos ilegais, além de ser um problema ambiental, geram consequências sociais ao invadir áreas protegidas, como terras indígenas. Se considerar oportuno, desenvolva um trabalho conjunto com o professor de Geografia para aprofundar a compreensão do tema. O professor pode, por exemplo, orientar o processo de socialização de dados, solicitando que um estudante leia sua pesquisa e que a turma apresente dados para complementar ou corrigir as informações. Como se trata de um tema que envolve conflito de interesses, é possível que apareçam divergências e, nesse caso, a análise das fontes contribuirá para a percepção de abordagens tendenciosas.

Registro do espetáculo *Gotas de saberes* (2019), da Cia. Arteatro. 16º Festival de Teatro da Amazônia, Manaus, Amazonas, 2022.

LARYSSA GAYNETT/ACERVO CIA. ARTEATRO

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

Papo aberto sobre o espetáculo

1. O texto teatral reproduzido retoma um mito dos Macuxi. Com base no texto, explique esse mito.

1. Os estudantes devem inferir, com base na leitura, que o texto teatral aborda o mito do Camarão-Pajé.

2. Você conhece algum outro mito indígena? Em caso afirmativo, compartilhe essa informação com os colegas. Caso faça parte de uma comunidade indígena, aproveite para compartilhar com os colegas mitos de sua cultura.

3. Considerando que o espetáculo foi criado com base no diálogo dos integrantes da companhia com representantes dos povos Macuxi e Wapichana, é correto afirmar que *Gotas de saberes* é fruto de uma pesquisa?

2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilhar seus conhecimentos sobre outros mitos. Caso alguns deles tenham dificuldade de se recordar, comente que é possível que tenham conhecido outros mitos indígenas ao longo do Ensino Fundamental.

3. Sim, o processo de criação do espetáculo pode ser caracterizado como fruto de pesquisa. Explique que o registro de memórias de um povo ou de um grupo social é considerado uma prática de pesquisa científica, usualmente realizadas por antropólogos e cientistas sociais.

4. "Os audazes navegantes" são a personificação dos olhos do Camarão-Pajé. De acordo com as histórias pesquisadas pela Cia. Arteatro, essa figura tem o poder de enviar seus olhos para longe e, assim, observar paisagens e acontecimentos distantes.

JESUS COVA/CIA. ARTEATRO

Registro do espetáculo *Gotas de saberes* (2019), da Cia. Arteatro. 16º Festival de Teatro da Amazônia, Manaus, Amazonas, 2021.

Por dentro do espetáculo. Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa. Verifique se os estudantes reconhecem a estrutura de um texto poético. Caso identifique que demonstram ter dificuldades com o tema, converse com o professor de Língua Portuguesa para planejar uma aula com o objetivo de sanar essas dúvidas e consolidar as aprendizagens.

Por dentro do espetáculo

4. Na primeira estrofe do texto, lemos que "Nas águas do Tacutu / E lá iam os audazes navegantes / Rio acima até outra margem / Aventurando-se na miragem / De coisas nunca vistas". Explique a que se referem "os audazes navegantes".

5. Considerando a resposta à questão anterior, explique o artifício usado pela dramaturgia para tornar essas paisagens vívidas para os espectadores (ou, neste caso, leitores).

5. A dramaturgia assume a perspectiva do Camarão-Pajé para apresentar, entre outros elementos, metonímias da paisagem amazônica. "Um ninho de garça / Um ninho de tetéu / Um caimbezeiro todo florido..." é um exemplo desse artifício que, ao representar as partes em vez do todo, torna a narrativa mais específica e mais vívida.

6. O texto da peça é composto de versos de métrica livre. Na sua opinião, por que os artistas escolheram essa forma para compor a dramaturgia de *Gotas de saberes*? Dica: experimente ler o texto em voz alta.

7. Com base na leitura do texto "O Camarão-Pajé", explique de que maneira a encenação de uma tradição pode contribuir para a preservação dela.

6. Caso seja necessário, comente com os estudantes que o verso livre é um modo de escrever poemas em que os versos não seguem um padrão definido quanto ao número de sílabas. Essa operação formal aproxima essa dramaturgia da poesia, sem forçar a fala para que construa uma única cadência. Se desejar ampliar essa observação, leia o poema "Canto do Piagá", de Gonçalves Dias (Capítulo 7 do volume 2 de Língua Portuguesa), construído exclusivamente com versos eneassílabos (nove sílabas).

Investigue. Diálogo interdisciplinar com Geografia. Em 2024, o *Quadro geral dos povos*, elaborado pelo programa Povos Indígenas no Brasil, do Instituto Socioambiental (ISA), catalogava 272 povos indígenas vivendo no Brasil. Sugerimos uma parceria com o professor de Geografia para a pesquisa de alguns desses povos e uma comparação com a situação descrita no texto teatral. Os estudantes podem trabalhar em duplas ou trios e devem ler o material disponível no *site*, complementar com outras fontes e escrever uma resposta à pergunta: "Há paralelismo entre a situação descrita no poema e as experiências de outros povos?" A pergunta deve ser afixada em um mural na sala de aula, acompanhada pelo conjunto de respostas. Será formado, assim, um grande painel de investigação do tema.

7. Ajude os estudantes a refletir sobre essa questão. Encenações como a da peça *Gotas de saberes* ampliam o alcance de crenças e saberes, pessoais e coletivos, pertencentes a comunidades que, muitas vezes, vivem à margem da sociedade hegemônica. Essa amplificação contribui para se conscientizar da importância desses saberes e, por vezes, também atua como uma denúncia aos ataques sofridos por essas comunidades.

Investigue

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Os Macuxi e os Wapichana são dois dos muitos povos indígenas que vivem no Brasil. Pesquise nomes, famílias linguísticas, populações e localizações de outros povos e compartilhe o que descobrir com a turma e o professor.

Estratégia: Consulte fontes ligadas a órgãos públicos ou a instituições diretamente relacionadas ao tema para obter informações mais confiáveis.

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

Nos últimos anos, o diálogo entre artistas, membros de comunidades tradicionais e grupos historicamente excluídos tem sido uma temática recorrente em pesquisas artísticas. No que se refere ao teatro, há diversos exemplos de criações que abordam a cultura e os saberes dessas comunidades e desses grupos, como o espetáculo da Cia. Arteatro que você acabou de conhecer. Além desse exemplo, é possível encontrar outros projetos ancorados em vivências, debates e pesquisas relacionados a povos indígenas, comunidades ribeirinhas, quilombolas, refugiados, povos ciganos, entre tantos outros grupos que habitam o Brasil.

Esse tipo de diálogo proporciona aos artistas e ao público entrar em contato com realidades geralmente bastante distintas do cotidiano deles; por isso, essas realidades são potencialmente muito ricas dos pontos de vista estético e criativo. Essa representação feita pela arte promove a valorização da cultura desses povos e a visibilização de grupos que, muitas vezes, são marginalizados. Além disso, muitos projetos artísticos são feitos por membros dessas comunidades ou contam com a participação deles no processo criativo, reconhecendo-os como protagonistas das próprias histórias.

Bate-papo de respeito

A relevância dos saberes tradicionais é uma pauta bastante atual. Sobre esse assunto, leia um trecho do livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), de Ailton Krenak, líder indígena, ambientalista e escritor.

NELSON ALMEIDA/AFP/GETTY IMAGES

Ailton Krenak. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2023.

> Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 14.

Em sua opinião, o que seria uma "memória ancestral"? Como é esse "mundo maluco" a que Krenak se refere? Você concorda com o que o autor afirma, que a "memória ancestral" pode ajudar as pessoas a se orientarem neste "mundo maluco"?

Investigue

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Os pajés são figuras fundamentais na organização das comunidades indígenas. Pesquise as principais responsabilidades de um pajé.

Estratégia: Para que a pesquisa ganhe precisão, não se limite a usar a palavra-chave "pajé"; após obter informações gerais, acrescente o nome de um povo indígena para compreender qual é a função específica do pajé na comunidade.

Biblioteca cultural

A ideia do projeto que resultou na peça *Gotas de saberes* surgiu em 2017 do desejo da companhia roraimense de explorar aspectos da identidade amazônica ligados à memória e ao legado estético e cultural indígena. Para saber mais, você pode consultar o *site* da Cia. Arteatro ou pesquisar notícias publicadas sobre o espetáculo.

Biblioteca do professor. Reflexões sobre experiências com o ensino de teatro em territórios marginalizados encontram-se na publicação *Teatro na margem*, organizada por Márcia Cristina Baltazar, e no artigo "Outro teatro: arte e educação entre a tradição e as experiências performáticas", do professor Zeca Ligiéro.

- BALTAZAR, Márcia Cristina. **Teatro na margem**. São Paulo: Hucitec, 2015.
- LIGIÉRO, Zeca. Outro teatro: arte e educação entre a tradição e as experiências performáticas. **Poiésis**, v. 13, n. 19, p. 15-28, 1 out. 2018.

Bate-papo de respeito. Nesta atividade, os estudantes terão a oportunidade de opinar a respeito das ideias de Ailton Krenak sobre a memória, o que dialoga com as habilidades EM13LGG302 e EM13LGG401. A "memória ancestral" a que Krenak se refere é o conjunto de lembranças ligadas às origens de uma pessoa ou um grupo. Em contraponto a ela, está a velocidade da vida atual, que ameaça as relações que um povo estabelece com seu passado. Ao reconhecer suas origens, as pessoas conseguem identificar melhor os processos que as conduziram à sua condição atual: sabendo de onde e de quem vieram, ampliam o conhecimento que têm sobre quem são. Assim, cientes do passado, podem fazer escolhas mais sábias.

Investigue. Com diferenças significativas entre as comunidades indígenas brasileiras, um pajé costuma ser uma pessoa com a capacidade e a responsabilidade de mediar as relações entre os mundos visível e invisível, ou natural e espiritual. Na Aldeia Guarani do Rio Silveira, por exemplo, uma reserva indígena localizada no litoral norte do estado de São Paulo, entre Bertioga e São Sebastião, o pajé exerce a função de líder espiritual, cuja autoridade se estende a outros assuntos internos da comunidade.

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

Trabalho e juventudes. O curso mais indicado é o de Ciências Sociais, com habilitações em Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas. Também é possível se especializar na área fazendo cursos de pós-graduação. Há diversas agências de fomento à pesquisa no Brasil, como a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e a Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). São várias as possibilidades profissionais para quem se forma na área. O antropólogo, por exemplo, estuda a cultura de povos atuais ou extintos e pode atuar como pesquisador, gestor territorial ou de patrimônios históricos, culturais e arqueológicos, entre outras possibilidades.

Leitura 2. A atividade apresenta uma obra teatral que se passa no estado da Bahia e dialoga com o contexto desse estado brasileiro. Ao provocar reflexões sobre questões políticas e sociais e discutir a intolerância religiosa, mobiliza as habilidades EM13LGG302, EM13LGG601 e EM13LGG604. Os estudantes são levados a analisar criticamente como essas questões são representadas na peça e a refletir sobre a importância dessas discussões no contexto atual. Como a peça analisada é atravessada pela temática da intolerância religiosa, o momento é oportuno para promover o combate a toda forma de violência e o respeito às diferentes formas de expressão religiosa.

TRABALHO E JUVENTUDES

Os cientistas sociais, em especial os antropólogos, são profissionais que se dedicam a estabelecer e manter contato com comunidades tradicionais e a resgatar e registrar, de diferentes maneiras, os saberes dessas comunidades.

Para conhecer melhor a atuação desses profissionais, faça uma pesquisa e responda: Que cursos universitários uma pessoa deve fazer para se tornar um cientista social ou um antropólogo? Como projetos de pesquisa científica voltados aos saberes de povos e comunidades tradicionais são financiados? Além de pesquisar comunidades tradicionais, que tipos de trabalho os cientistas sociais e os antropólogos podem desenvolver?

Leitura 2

REPRODUÇÃO/DYNAFILMES

Capa do DVD do filme *O pagador de promessas*, dirigido por Anselmo Duarte. Brasil, 1962.

O pagador de promessas é uma peça teatral escrita pelo dramaturgo baiano Dias Gomes (1922-1999), encenada pela primeira vez no Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), no município de São Paulo, em 1960, com direção de Flávio Rangel (1934-1988). Dois anos depois, o cineasta Anselmo Duarte (1920-2009) apresentou uma versão audiovisual da obra. O filme foi a primeira produção brasileira a receber o Palma de Ouro, principal prêmio do Festival de Cannes, que acontece anualmente em Cannes, na França. A premiação ocorreu na edição de 1962 do festival.

A peça *O pagador de promessas* conta a história de Zé-do-Burro, que vive no interior da Bahia. Quando o burro de estimação de Zé adoece, o personagem procura um terreiro de candomblé para fazer uma promessa: caso o burro se recupere, Zé carregará uma cruz por 60 léguas, o equivalente a cerca de 290 quilômetros, até a Igreja de Santa Bárbara, em Salvador, capital da Bahia. Quando o burro melhora, Zé-do-Burro busca cumprir sua promessa. Mas, ao chegar ao destino da peregrinação, é barrado por um representante da Igreja, pois sua promessa foi feita em um terreiro de candomblé. O personagem enfrenta diversos conflitos envolvendo religiosos, jornalistas e a população local, em uma narrativa que discute questões políticas e sociais, como a intolerância religiosa.

Nesta leitura, você conhecerá uma parte do primeiro quadro do primeiro ato da peça, na qual se apresenta a situação que dispara o conflito: a dificuldade que Zé-do-Burro tem para, efetivamente, entrar na igreja com a cruz e cumprir sua promessa.

Investigue

O que é sincretismo religioso? Como esse tema é abordado na peça *O pagador de promessas*?

Estratégia: Como você já sabe, a pesquisa se torna mais consistente se não estiver limitada ao significado do termo. Procure fontes que a associem a diferentes contextos de uso para selecionar outras informações importantes para sua compreensão.

Investigue. O sincretismo consiste na correspondência de elementos provenientes de duas ou mais culturas distintas. Espera-se que os estudantes notem a relação sincrética apresentada na peça entre o candomblé e o catolicismo, Iansã e Santa Bárbara. Santa Bárbara, que na tradição cristã é considerada protetora contra as tempestades, corresponde à orixá Iansã, que na tradição iorubá está associada às tempestades e aos ventos.

Primeiro ato

Primeiro quadro

Uma pequena praça, onde desembocam duas ruas. Uma à direita, seguindo a linha da ribalta, outra à esquerda, ao fundo, de frente para a plateia, subindo, encadeirada e sinuosa, no perfil de velhos sobrados coloniais. Na esquina da rua da direita, vemos a fachada de uma igreja relativamente modesta, com uma escadaria de quatro ou cinco degraus. Numa das esquinas da ladeira, do lado oposto, há uma vendola, onde também se vende café, refresco, cachaça etc.; a outra esquina da ladeira é ocupada por um sobrado cuja fachada forma ligeira barriga pelo acúmulo de andares não previsto inicialmente. O calçamento da ladeira é irregular e na fachada dos sobrados veem-se alguns azulejos estragados pelo tempo. Enfim, é uma paisagem tipicamente baiana, da Bahia velha e colonial, que ainda hoje resiste à avalancha urbanística moderna.

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

Devem ser, aproximadamente, quatro e meia da manhã. Tanto a igreja como a vendola estão com suas portas cerradas. Vem de longe o som dos atabaques dum candomblé distante, no toque de Iansã. Decorrem alguns segundos até que Zé-do--Burro surja, pela rua da direita, carregando nas costas uma enorme e pesada cruz de madeira. A passos lentos, cansado, entra na praça, seguido de Rosa, sua mulher. Ele é um homem ainda moço, de 30 anos presumíveis, magro, de estatura média. Seu olhar é morto, contemplativo. Suas feições transmitem bondade, tolerância e há em seu rosto um "quê" de infantilidade. Seus gestos são lentos, preguiçosos, bem como sua maneira de falar. Tem barba de dois ou três dias e traja-se decentemente, embora sua roupa seja mal talhada e esteja amarrotada e suja de poeira. Rosa parece pouco ter de comum com ele. É uma bela mulher, embora seus traços sejam um tanto grosseiros, tal como suas maneiras. [...]. Veste-se como uma provinciana que vem à cidade, mas também como uma mulher que não deseja ocultar os encantos que possui.

Zé-do-Burro vai até o centro da praça e aí pousa a sua cruz, equilibrando-a na base e num dos braços, como um cavalete. Está exausto. Enxuga o suor da testa.

ZÉ: *(Olhando a igreja.)* É essa. Só pode ser essa.

Rosa para também, junto aos degraus, cansada, enfastiada e deixando já entrever uma revolta que se avoluma.

ROSA: E agora? Está fechada.

ZÉ: É cedo ainda. Vamos esperar que abra.

ROSA: Esperar? Aqui?

ZÉ: Não tem outro jeito.

ROSA: *(Olha-o com raiva e vai sentar-se num dos degraus. Tira o sapato.)* Estou com cada bolha d'água no pé que dá medo.

ZÉ: Eu também. *(Num ricto de dor, despe uma das mangas do paletó.)* Acho que os meus ombros estão em carne viva.

ROSA: Bem-feito. Você não quis botar almofadinhas, como eu disse.

ZÉ: *(Convicto.)* Não era direito. Quando eu fiz a promessa, não falei em almofadinhas.

Rosa: Então: se você não falou, podia ter botado; a santa não ia dizer nada.

ZÉ: Não era direito. Eu prometi trazer a cruz nas costas, como Jesus. E Jesus não usou almofadinhas.

ROSA: Não usou porque não deixaram.

ZÉ: Não, nesse negócio de milagres, é preciso ser honesto. Se a gente embrulha o santo, perde o crédito. De outra vez o santo olha, consulta lá os seus assentamentos e diz: – Ah, você é o Zé-do-Burro, aquele que já me passou a perna! E agora vem me fazer nova promessa. Pois vá fazer promessa pro diabo que o carregue, seu caloteiro duma figa! E tem mais: santo é como gringo, passou calote num, todos os outros ficam sabendo.

EVERETT COLLECTION/FOTOARENA

Fotograma do filme *O pagador de promessas*, dirigido por Anselmo Duarte. Brasil, 1962.

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

ROSA: Será que você ainda pretende fazer outra promessa depois desta? Já não chega?...

ZÉ: Sei não... a gente nunca sabe se vai precisar. Por isso, é bom ter sempre as contas em dia.

Ele sobe um ou dois degraus. Examina a fachada da igreja à procura de uma inscrição.

ROSA: Que é que você está procurando?

ZÉ: Qualquer coisa escrita... pra a gente saber se essa é mesmo a igreja de Santa Bárbara.

ROSA: E você já viu igreja com letreiro na porta, homem?

ZÉ: É que pode não ser essa...

ROSA: Claro que é essa. Não lembra o que o vigário disse? Uma igreja pequena, numa praça, perto duma ladeira...

ZÉ: *(Corre os olhos em volta.)* Se a gente pudesse perguntar a alguém...

ROSA: Essa hora está todo o mundo dormindo. *(Olha-o quase com raiva.)* Todo mundo... menos eu, que tive a infelicidade de me casar com um pagador de promessas. *(Levanta-se e procura convencê-lo.)* Escute, Zé... já que a igreja está fechada, a gente podia ir procurar um lugar pra dormir. Você já pensou que beleza agora uma cama?...

ZÉ: E a cruz?

ROSA: Você deixava a cruz aí e amanhã, de dia...

ZÉ: Podem roubar...

ROSA: Quem é que vai roubar uma cruz, homem de Deus? Pra que serve uma cruz?

ZÉ: Tem tanta maldade no mundo. Era correr um risco muito grande, depois de ter quase cumprido a promessa. E você já pensou: se me roubassem a cruz, eu ia ter que fazer outra e vir de novo com ela nas costas da roça até aqui. Sessenta léguas.

ROSA: Pra quê? Você explicava à santa que tinha sido roubado, ela não ia fazer questão.

ZÉ: É o que você pensa. Quando você vai pagar uma conta no armarinho e perde o dinheiro no caminho, o turco perdoa a dívida? Uma ova!

ROSA: Mas você já pagou a sua promessa, já trouxe uma cruz de madeira da roça até à igreja de Santa Bárbara. Está aí a igreja de Santa Bárbara, está aí a cruz. Pronto. Agora, vamos embora.

ZÉ: Mas aqui não é a igreja de Santa Bárbara. A igreja é da porta pra dentro.

GOMES, Dias. **O pagador de promessas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2022. p. 9-11.

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

Papo aberto sobre a peça

1. **O texto teatral tem como mote o pagamento de uma promessa. O que é uma "promessa", mote da peça teatral?**

2. **No segundo parágrafo das rubricas, o narrador afirma que "Vem de longe o som dos atabaques dum candomblé distante, no toque de Iansã". Sabendo que o cenário descrito é o de uma praça com uma igreja, o que essa informação sugere sobre as crenças e religiões presentes na região onde a cena se passa?**

3. **Releia o primeiro parágrafo das rubricas, que descreve a praça onde a Igreja de Santa Bárbara está localizada. Você conhece lugares parecidos com o descrito no texto? No município em que mora existe algum lugar assim?**

1. Uma promessa, no contexto da peça, é o costume associado a diferentes tradições religiosas no Brasil. Consiste em um pedido feito por um devoto a uma entidade religiosa, como um santo ou uma divindade, com o compromisso de realizar um pagamento simbólico caso o pedido se cumpra. No caso da peça analisada, refere-se ao carregamento de uma cruz por Zé-do-Burro como agradecimento pela recuperação da saúde de seu burro de estimação.
2. Auxilie os estudantes a identificar as rubricas. O trecho em questão sugere a convivência de mais de uma religião em Salvador, na Bahia. Nesse momento, é importante ressaltar que existem diferentes práticas e crenças religiosas no Brasil, destacando a importância de respeitar e valorizar essa diversidade. Comente que é essencial a convivência harmônica e respeitosa entre seus praticantes para o bem-estar da sociedade. A peça aborda, de maneira crítica, essa convivência.
3. Resposta pessoal. É possível que os estudantes reconheçam lugares assim, pois praças com igrejas e comércios são muito comuns em todo o país.

LEMBRA?

Rubrica, em um texto teatral, são indicações com informações sobre a cena, como a descrição do ambiente em que acontece o fato narrado ou características e gestos dos personagens.

Por dentro da peça

4. Trata-se de uma escolha luminotécnica que tende a engrandecer os atores.

4. **O primeiro parágrafo do texto, que traz uma rubrica, faz menção à ribalta: uma fileira de luzes posicionada na boca de cena do palco, que tem a função de iluminar os atores de um espetáculo. Que efeito estético você imagina que seja produzido por esse artifício?**

5. Os estudantes podem apontar, por exemplo, que Zé-do-Burro é um nome cômico; o termo "almofadinhas" a que Rosa e Zé se referem pode evocar o riso, assim como a comparação entre os santos e o cobrador de uma dívida. Mostre aos estudantes que a comicidade vem da aproximação entre universos usualmente considerados sagrados e seculares com elementos ordinários.

5. **Aponte três elementos do texto que indicam que *O pagador de promessas* é uma comédia.**

6. a. Os termos são "botar" e "embrulha", que poderiam ser substituídos por "colocar" e "enganar". A comparação é uma estratégia para os estudantes perceberem o efeito dos diferentes registros.

6. b. O registro informal contribui para a verossimilhança da cena. Os personagens são íntimos e estão conversando sobre algo que diz respeito à sua vida privada; não caberia, portanto, o uso de um registro formal. Além disso, o uso de palavras informais contribui para a comicidade, já que reforça a aproximação entre o sacro e o banal.

6. **Releia as seguintes falas:**

ROSA: Bem-feito. Você não quis botar almofadinhas, como eu disse.

ZÉ: Não, nesse negócio de milagres, é preciso ser honesto. Se a gente embrulha o santo, perde o crédito. [...]

a. Identifique as palavras que vinculam as falas a um registro informal. Indique termos que poderiam substituí-las de modo a reduzir a informalidade.

b. O registro informal é um recurso coerente com os demais elementos do texto teatral. Explique por quê.

7. As rubricas apresentam Zé-do-Burro como "um homem ainda moço, de 30 anos presumíveis, magro, de estatura média. Seu olhar é morto, contemplativo. Suas feições transmitem bondade, tolerância e há em seu rosto um 'quê' de infantilidade". Mais do que descrever características físicas, as rubricas explicam ao leitor, aos atores e aos diretores qualidades importantes da personalidade de Zé-do-Burro, que sugerem certa ingenuidade. Essa descrição será aprofundada na próxima questão.

7. **Como as rubricas descrevem Zé-do-Burro? O que essa descrição sugere a respeito da personalidade do personagem?**

8. O texto aborda diferentes práticas religiosas que convivem na Ba hia e descreve, no cenário, uma paisagem característica dessa região.

8. **Com base no que estudou até agora, você acredita que *O pagador de promessas* é uma peça que representa parte da cultura da Bahia? Por quê?**

Fala aí!

Em alguns textos literários, a representação da fala de pessoas ligadas ao ambiente rural contém marcas que revelam afastamento do que é prescrito pela norma-padrão – a concordância nominal, por exemplo, deixa de ser estabelecida ("os menino"). Dias Gomes não usou esse recurso. Você teria usado? Por quê?

Estratégia: Sustente seu ponto de vista com conceitos, como o de variação linguística ou de preconceito linguístico.

Fala aí! A atividade permite aos estudantes retomar o que estudaram em Língua Portuguesa e discutir aspectos relativos aos fatores socioculturais que entram em jogo no estabelecimento de ideais e padrões linguísticos. É importante que, na abordagem, eles consigam evitar considerações que revelem preconceito linguístico. Falas com usos próprios de variações populares podem contribuir para a caracterização de personagens desde que o uso de formas estigmatizadas não reforce a construção de estereótipos. Dias Gomes construiu falas coerentes com o contexto, optando por não caracterizar os personagens por meio de uma variação linguística muito específica tendo em vista que não seria produtivo na peça nem contribuiria para uma reflexão sobre identidade a partir da língua.

ESMIUÇANDO O ENEM

Esmiuçando o Enem. Por demonstrar como uma produção artística pode tecer críticas sobre as práticas políticas exercidas pelos dirigentes brasileiros, a atividade mobiliza a habilidade EM13LGG604.

Leia a questão a seguir, que fez parte de uma prova do Enem.

(Enem)

Segundo quadro

Uma sala da prefeitura. O ambiente é modesto. Durante a mutação, ouve-se um dobrado e vivas a Odorico, "viva o Prefeito" etc. Estão em cena Dorotéa, Juju, Dirceu, Dulcinéa, o vigário e Odorico. Este último, à janela, discursa.

ODORICO

Povo sucupirano! Agoramente já investido no cargo de Prefeito, aqui estou para receber a confirmação, a ratificação, a autenticação e por que não dizer a sagração do povo que me elegeu.

Aplausos vêm de fora.

ODORICO

Eu prometi que o meu primeiro ato como Prefeito seria ordenar a construção do cemitério.

Aplausos, aos quais se incorporam as personagens em cena.

ODORICO

(*Continuando o discurso:*) Botando de lado os entretantos e partindo pros finalmente, é uma alegria poder anunciar que prafrentemente vocês já poderão morrer descansados, tranquilos e desconstrangidos, na certeza de que vão ser sepultados aqui mesmo, nesta terra morna e cheirosa de Sucupira. E quem votou em mim, basta dizer isso ao padre na hora da extrema-unção, que tem enterro e cova de graça, conforme o prometido.

GOMES, Dias. **O bem-amado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2024. p. 29-30.

Tá ligado! O texto teatral *O bem-amado* é estudado no Capítulo 6 do volume 2 de Língua Portuguesa.

Tá ligado!

O bem-amado (1962) é outro texto teatral de Dias Gomes de grande destaque. Trata-se de uma sátira política que ficou conhecida por suas versões para o cinema e para a TV. As obras do escritor também são estudadas no campo da Literatura.

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

O gênero peça teatral tem o entretenimento como uma de suas funções. Outra função relevante do gênero, explícita nesse trecho de *O bem-amado*, é

Resposta: **a**.

a. criticar satiricamente o comportamento de pessoas públicas.

b. denunciar a escassez de recursos públicos nas prefeituras do interior.

c. censurar a falta de domínio da língua padrão em eventos sociais.

d. despertar a preocupação da plateia com a expectativa de vida dos cidadãos.

e. questionar o apoio irrestrito de agentes públicos aos gestores governamentais.

Antes de escolher uma alternativa, responda individualmente, em um material de anotações, às perguntas a seguir.

1. **Qual o gênero da peça teatral *O bem-amado*?** **1.** *O bem-amado* é uma comédia.
2. **Explique as características do gênero que você identificou na questão anterior. Se precisar, consulte o capítulo Experienciando o processo de criação no teatro, no qual há uma descrição dos principais gêneros teatrais.**
3. **Com base nas respostas anteriores, é possível descartar alternativas? Quais? Caso ainda reste mais de uma alternativa, releia o texto-base e, a fim de identificar a correta, elimine aquelas que não demonstrem ter ligação com a cena.**
4. **Escolha a alternativa correta e justifique a escolha.**

4. A alternativa correta é **a**, uma vez que está de acordo com a característica do gênero da peça *O bem-amado*, que critica o comportamento de Odorico utilizando a sátira.

2. A comédia é caracterizada pela representação satírica de comportamentos de indivíduos de origens e atributos distintos. A sátira de figuras que representam o poder costuma ser uma característica marcante desse gênero.
3. Espera-se que os estudantes tenham percebido que no texto não existe denúncia de escassez dos recursos públicos (alternativa **b**), mas sim o contrário, já que o personagem Odorico promete construir um cemitério; tampouco existe questionamento sobre "o apoio irrestrito de agentes públicos aos gestores governamentais" (alternativa **e**), considerando que o padre também é lembrado no discurso de Odorico como alguém que ajudará os cidadãos que votaram nele para prefeito a receberem o que foi prometido. Quanto às alternativas **c** e **d**, é esperado que sejam consideradas contrárias ao que o texto mostra, uma vez que o prefeito, em suas falas, não domina a língua padrão e não menciona a expectativa de vida dos cidadãos para despertar a preocupação deles – o que ele faz é tranquilizá-los porque poderão "morrer descansados, tranquilos e desconstrangidos" no cemitério que ele prometeu construir em Sucupira.

SE EU QUISER APRENDER + A representação de identidades plurais

Se eu quiser aprender +. Esta seção apresenta um breve histórico da busca por formas teatrais capazes de expressar as muitas identidades existentes no Brasil. Ao apresentar alguns autores e peças relacionadas a seus contextos de criação com o intuito de estimular os estudantes a fazer uma reflexão crítica e histórica, a proposta mobiliza as habilidades EM13LGG601, EM13LGG603 e EM13LGG604.
O conceito de decolonialidade foi abordado no capítulo **Experienciando identidades diversas na arte.** Verifique se os estudantes se lembram dessa definição e como conseguem explicar o conceito com as próprias palavras, para avaliar, sanar dúvidas e consolidar o processo de aprendizagem.

A representação de aspectos de culturas de origem não europeia esteve, por muito tempo, distante do teatro institucionalizado brasileiro (aquele realizado por artistas profissionais em salas públicas ou privadas de teatro e pelo qual o público muitas vezes precisava pagar para assistir à peça). A criação de um teatro capaz de encenar as muitas identidades e culturas presentes no Brasil ganhou novos contornos na contemporaneidade, sobretudo à luz do pensamento decolonial.

No século XIX, durante o **Romantismo**, contrapondo-se à visão de mundo dos textos teatrais escritos por padres jesuítas de origem portuguesa, dramaturgos como Gonçalves de Magalhães (1811-1882) e Martins Pena (1815-1848) buscaram construir uma ideia de identidade brasileira distinta da portuguesa, ainda que seus textos esbarrassem, muitas vezes, em estereótipos ou em personagens que, hoje, parecem excessivamente idealizados. É o caso de *Antônio José ou o poeta e a inquisição*, escrito por Magalhães em 1838 e inspirado em uma história real, que retrata a perseguição de um comediógrafo brasileiro; e de *O juiz de paz na roça*, escrito por Pena também em 1838, que aborda temas como escravização e abuso de autoridade.

Décadas mais tarde, já no século XX, autores como Nelson Rodrigues (1912-1980), Oduvaldo Vianna Filho (1936-1974) e Dias Gomes (1922-1999) voltaram-se para a produção de textos teatrais – guardadas suas diferenças temáticas e estéticas – que levassem aos palcos os costumes e os conflitos das chamadas "pessoas comuns", oriundas de diferentes regiões e contextos sociais.

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

Um exemplo importante de texto teatral que trata dos conflitos das pessoas comuns é *A falecida* (1953), de Nelson Rodrigues, descrita pela crítica como uma "tragédia carioca", por se referir a paixões e condições sociais muito vinculadas aos habitantes do Rio de Janeiro. A peça narra o percurso de Zulmira, uma mulher que sonha com a morte e, mais precisamente, com um enterro luxuoso. A notícia de que tem uma boa saúde, no entanto, acaba deixando-a abalada e, em determinado momento, ela contrai tuberculose, doença relativamente comum à época. Zulmira, então, faz um último pedido ao marido, Toninho: um grande enterro. Como ele está desempregado, pede dinheiro a Guimarães, o homem mais rico do bairro, que se nega a conceder os recursos e, sem saber que está falando com o viúvo, conta que manteve uma relação extraconjugal com Zulmira. Nesse momento, Toninho decide chantagear Guimarães, criando um outro conflito. A peça foi adaptada para o cinema por Eduardo Coutinho (1933-2014) e Leon Hirzman (1937-1987), em 1965, com a atriz Fernanda Montenegro no papel de Zulmira.

EMIDIO LUISI/ACERVO DO FOTÓGRAFO

Registro do espetáculo *A falecida Vapt Vupt*, dirigido por Antunes Filho e inspirado na tragédia carioca *A falecida*, de Nelson Rodrigues. Fotografia de 2019.

Biblioteca cultural

O Centro de Pesquisa Teatral (CPT) surgiu em 1982, quando o Grupo Macunaíma, dirigido por Antunes Filho, foi convidado para trabalhar com teatro e pesquisa no Sesc, em São Paulo. O CPT formou centenas de dramaturgos, atores, cenógrafos e iluminadores e já apresentou quase 50 espetáculos. É possível acessar o *site* desse projeto brasileiro para conhecer mais sobre ele.

No âmbito da encenação, um passo importante em direção à diversidade e à busca de outras vozes foi dado por diretores que começaram a carreira no **Teatro Brasileiro de Comédia** (TBC). Essa companhia recebeu diferentes encenadores italianos, responsáveis por difundir no Brasil técnicas europeias de representação, que, aos poucos, foram se adaptando à realidade nacional. Atores como Walmor Chagas (1930-2013), Fernanda Montenegro, Sérgio Cardoso (1925-1972), Cacilda Becker (1921-1969) e Paulo Autran (1922-2007) passaram pela companhia, assim como o diretor Antunes Filho (1929-2019), que, mais tarde, tornou-se um dos grandes encenadores brasileiros.

José Celso Martinez Corrêa (1937-2023), mais conhecido como Zé Celso, encenou, em um momento inicial de sua carreira, no espaço do TBC, em 1966, o espetáculo *Os inimigos*, com texto de Máximo Gorki. Conhecedor não só das técnicas europeias de atuação, mas também das estadunidenses, Zé Celso percorreu uma longa trajetória, na qual desenvolveu uma poética própria, que integrava à estética europeia elementos inspirados pelas culturas africana e indígena, como canções, ritmos e danças vinculados a essas tradições.

Uma de suas montagens mais importantes é *O Rei da Vela* (1937), de Oswald de Andrade (1890-1954). Encenada pela primeira vez em 1967, a trama conta a história de Abelardo, um homem que empresta dinheiro a outras pessoas com juros exorbitantes e planeja se casar com uma aristocrata para ascender socialmente. Com elementos que remontavam ao circo e às chanchadas – subgênero brasileiro de comédia –, a encenação marcou profundamente o teatro da época. Em 2017, a peça foi remontada com Renato Borghi voltando a interpretar o protagonista. Os problemas financeiros, que contextualizam e condicionam os conflitos presentes na peça, continuavam sendo temas atuais.

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

DANIEL TEIXEIRA/ESTADÃO CONTEÚDO

Registro da peça *O Rei da Vela* (2017), com direção de José Celso Martinez Corrêa. Sesc Pinheiros, município de São Paulo, estado de São Paulo, 2017.

A produção contemporânea tem apresentado exemplos cada vez mais frequentes de espetáculos que direcionam o olhar para a diversidade cultural e para as distintas realidades brasileiras, como o trabalho do dramaturgo e diretor teatral Francisco Carlos (1957-2020), que na tetralogia *Jaguar Cibernético* (211) abordou conflitos e diálogos estabelecidos entre os povos indígenas e os não indígenas. Nas quatro peças da tetralogia *Banquete Tupinambá*, *Aborígene em Metrópolis*, *Xamanismo the connection* e *Floresta de carbono: de volta ao paraíso perdido*, o artista apresenta ao público, de forma polifônica e multifacetada – ou seja, contando com diferentes vozes e pontos de vista –, uma reflexão sobre as aproximações, as fricções e os distanciamentos entre a ancestralidade indígena e a cultura ocidental.

E se a gente. Nesta proposta, os estudantes vão pesquisar grupos teatrais que compõem trabalhos que dialogam com as culturas da região onde moram, considerando seus processos de construção histórica, social, estética e política. Após a pesquisa, deverão produzir uma resenha crítica e organizar um fanzine sobre a obra escolhida. Ao participar desse processo de criação coletivo, os estudantes mobilizam as habilidades EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604.

E SE A GENTE... Criasse um fanzine?

Você já ouviu falar dos **fanzines**? Esse é um gênero textual que surgiu na década de 1930, nos Estados Unidos. O termo resulta da contração das palavras inglesas *fanatic* e *magazine* que, em português, significam "fã" e "revista". Assim, os fanzines são pequenas revistas criadas por fãs de um assunto nas quais incluem ilustrações, poemas e outras formas de expressão artística. Essas publicações apresentam uma linguagem simples e em geral são produzidas manualmente ou com o uso de fotocópias, de forma independente. Hoje, há artistas que utilizam esse suporte para divulgar seus trabalhos.

Para participar da atividade, oriente os estudantes a considerar as aprendizagens desenvolvidas ao longo do capítulo até aqui.

LUCAS DUARTE DE SOUZA/ARQUIVO DA EDITORA

Exemplos de fanzine.

Agora, você e os colegas vão elaborar um fanzine. O objetivo é que a publicação apresente um grupo teatral da região onde vocês vivem que tenha uma produção artística que dialogue com as culturais locais.

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

Preparando o terreno

1. **Para iniciar a atividade, forme um grupo com quatro colegas. Depois, pesquisem, em guias teatrais da região em que vivem, o nome de grupos teatrais locais e de espetáculos que dialoguem com a cultura da região. Por exemplo: uma peça de teatro que integre elementos do maracatu ou que conte a história de uma comunidade quilombola da região.**

2. **Selecionem um espetáculo que interesse a vocês. O objetivo agora é buscar informações sobre esse espetáculo. Para isso, se possível, assistam ao espetáculo ou a registros em vídeo e tenham as seguintes perguntas como base para a pesquisa:**
   a. Qual é o nome da companhia teatral que apresenta o espetáculo?
   b. Quando a companhia teatral foi fundada? Quais são os objetivos ou temas de interesse do grupo?
   c. Do que trata o espetáculo?
   d. Quem são os profissionais envolvidos na encenação (diretores, dramaturgos, atores, figurinistas, cenógrafos etc.)?
   e. Como surgiu o desejo de criar o espetáculo? Como foi o processo de criação?
   f. De que maneira o espetáculo dialoga com as culturas locais?

3. **Em seguida, façam uma pesquisa para saber mais sobre a cultura local que inspirou o espetáculo.**
   a. Se for uma manifestação cultural ou artística, busquem saber sua história, quais são as principais características dela, em que linguagens artísticas se expressa (música, dança, artes visuais, teatro etc.).
   b. Busquem conhecer essa comunidade local; pesquisem a história dela, suas práticas culturais e modo de vida.

4. **Incluam, no material de anotações, imagens relacionadas à pesquisa.**

1. As pesquisas dos estudantes podem ser feitas com ajuda da internet, contudo, como se trata de um assunto relacionado às suas comunidades, oriente os estudantes a perguntar para pessoas de seus meios sociais se elas conhecem produções e/ou manifestações de cultura popular presentes na região.
2. Oriente os estudantes a anotar as informações encontradas.
3. Se for possível, incentive os estudantes a dialogar presencialmente ou *on-line* com o grupo ou companhia responsável pelo espetáculo ou manifestação para colher informações com base na própria fonte de referência.
4. Oriente os estudantes a incluir as imagens de modo que elas dialoguem com o texto escrito.

Momento de produzir uma resenha crítica

5. **Agora, o grupo vai elaborar uma resenha crítica sobre o espetáculo que pesquisou para recomendá-lo ao leitor do fanzine.**

6. **Desenvolvam o texto articulando a descrição do espetáculo e a avaliação crítica que o grupo fez com base na pesquisa. Destaquem aquelas que, na opinião do grupo, são as características mais relevantes do espetáculo.**

7. **Cuide para que a análise não corresponda apenas à expressão de um gosto pessoal. A recomendação do espetáculo ao leitor deve estar sempre sustentada em critérios objetivos, que mostrem um conhecimento que ultrapassa o senso comum.**

8. **Criem um título chamativo para a resenha.**

9. **Façam uma leitura atenta da resenha e observem se o texto mantém uma linha de raciocínio coerente. Verifiquem outros ajustes e correções que precisem ser feitos, conferindo ortografia, pontuação, regência, concordância etc.**

Momento de produzir uma resenha crítica. Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa. A resenha crítica é um gênero textual trabalhado em Língua Portuguesa desde o Ensino Fundamental. Se puder, faça esse trabalho junto com o professor desse componente. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

5. Retome com os estudantes o papel dos críticos de arte na circulação das obras.
6. Incentive os estudantes a dialogar sobre as características que cada um deles achou mais relevantes.
7. Para demonstrarem um conhecimento amplo, que ultrapassa o senso comum, estimule os estudantes a lançarem mão de todo o saber desenvolvido ao longo do Ensino Fundamental no componente Arte e em seus entrecruzamentos com outros componentes.
8. Estimule os estudantes a escolher um título que dialogue estreitamente com a resenha escrita e que dê pistas ao leitor do que ele encontrará no texto.
9. Oriente os estudantes a terem muita atenção nesta etapa e esteja atento caso precisem da sua ajuda.

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

10. Comente com os estudantes que é importante que pensem na composição espacial do fanzine, buscando uma interação entre textos e imagens.
11. Explique que eles devem decidir sobre este item, considerando o número de páginas do fanzine.
12. Ressalte que as imagens escolhidas são tão importantes quanto o texto, pois farão parte de uma única composição.
13. Oriente os estudantes a fazerem a divisão de tarefas de acordo com seus interesses, mas também levando em consideração todas as necessidades da feitura do fanzine.

Momento de planejar o fanzine

10. O grupo deve planejar um fanzine de oito páginas. Reúnam a resenha crítica e o material que coletaram na pesquisa para planejar como organizar esse conteúdo no espaço das páginas.

11. Decidam se vão escrever outros textos para o fanzine, além da resenha crítica. Por exemplo: a história da companhia teatral, um resumo sobre a cultura local que inspirou o espetáculo, um comentário crítico e reflexivo sobre o trabalho da companhia como um todo. As páginas devem ser pequenas; portanto, sejam sintéticos e criativos na elaboração dos textos.

12. Pensem em como vão ilustrar a publicação. Vocês podem utilizar desenhos, fotografias ou outros elementos gráficos.

13. Façam uma divisão de tarefas entre o grupo, de modo que cada integrante fique responsável pela criação de uma parte do conteúdo.

É lógico!

Os itens 14 a 18 formam uma lista de ações necessárias para resolver um problema: produzir o suporte físico para a publicação de um fanzine. A lista pode ser transferida para a solução de problemas semelhantes.

Momento de criar o fanzine

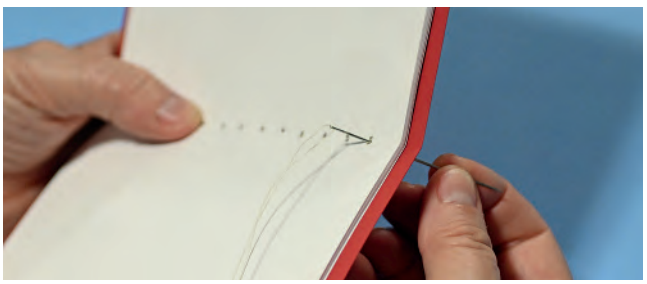
Momento de criar o fanzine. O passo a passo proposto orienta os estudantes em um processo de encadernação manual simples, mas há outros formatos possíveis. Caso os estudantes demonstrem interesse, sugira que pesquisem tutoriais de como confeccionar esses outros formatos.

Para criar o suporte do fanzine, sigam o passo a passo. Depois, basta inserir nas páginas o conteúdo que prepararam, conforme planejado no "Momento de planejar o fanzine". Vocês vão precisar do seguinte material: quatro folhas de papel sulfite A4, uma folha de papel Kraft A4, agulha grossa de costura ou bordado, linha de costura ou bordado, régua e lápis.

FERNANDO FAVORETTO/ ARQUIVO DA EDITORA

Marcação dos pontos na linha do vinco.

FERNANDO FAVORETTO/ ARQUIVO DA EDITORA



Etapa de costura das folhas.

14. Façam um bloco com quatro folhas de papel sulfite A4 e uma folha de papel Kraft do mesmo tamanho. O Kraft será a capa do fanzine e deve ficar no fundo do bloco.

15. Com as folhas na horizontal, dobrem o bloco ao meio e façam um vinco na dobra. Vocês já conseguirão visualizar o formato da revistinha fechada.

16. Desdobrem o bloco. Com uma agulha grossa de costura ou bordado, façam de quatro a seis furos na extensão da linha do vinco. Fiquem atentos durante o uso da agulha para evitar acidentes. Utilizem a régua para calcular uma distância proporcional entre os furos.

17. Coloquem linha na agulha e costurem as folhas, passando a linha pelos buracos.

18. Depois de finalizar a costura, dobrem o bloco novamente, e a estrutura da publicação estará pronta. Agora, basta preenchê-la com as ideias do grupo!

Momento de compartilhar e avaliar

19. Faça perguntas para incentivar a reflexão sobre o processo: "O que vocês descobriram durante a pesquisa?" "Conheceram algo novo sobre a cultura da região?" "Qual foi a parte da atividade de que mais gostaram?" "Como foi o trabalho em grupo?".
20. Acompanhe a turma no processo de comunicação com os funcionários da escola para a exposição dos trabalhos na biblioteca, assim como para fazer contato com as companhias teatrais, intermediando essa comunicação.

19. Circulem os fanzines pela turma. Apreciem o trabalho dos colegas e contem para eles como foi o processo de criação de vocês. Se mais de um grupo tiver escolhido o mesmo espetáculo, comparem as semelhanças e as diferenças entre as produções.

20. Verifiquem com a gestão escolar e os bibliotecários da escola se é possível reservar um espaço na biblioteca para expor os fanzines da turma. Assim, toda a comunidade escolar pode ter acesso às produções. Vocês também podem compartilhar os fanzines produzidos com os grupos teatrais que abordaram.

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

Expressão. A atividade proposta nesta seção é inspirada no livro *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, de Ecléa Bosi (São Paulo: Companhia das Letras, 2023). A realização da atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG603 e EM13LGG604, uma vez que os estudantes vão participar de um processo de criação cênica coletivo, desenvolvido com base em histórias contadas por pessoas com mais idade e que possam ter sido compartilhadas por gerações distintas.

EXPRESSÃO Histórias do passado

Nesta atividade, tendo como referências as leituras anteriores, vocês vão participar de uma experiência de criação de peças teatrais curtas, inspiradas em histórias contadas por pessoas mais velhas do convívio de vocês. Essas pessoas provavelmente viveram experiências relacionadas a tradições e costumes do passado que talvez não sejam mais tão presentes para você.

Etapa 1 – Pesquisando histórias

1. **Formem grupos de quatro estudantes. Em seguida, conversem sobre as pessoas mais velhas que vocês conhecem e que poderiam ser entrevistadas para a pesquisa. Escolham no mínimo duas dessas pessoas para conversar e agendem um encontro com elas.**

2. **Preparem um roteiro para a entrevista, listando perguntas para fazer durante o encontro. O objetivo será descobrir histórias que a pessoa entrevistada escutava quando criança ou adolescente, como mitos e lendas contados pelos pais e avós delas.**

3. **Peçam ao entrevistado que também conte um acontecimento emblemático do passado que tenha marcado a vida dele (algo semelhante ao que você escreveu em Aguçando os sentidos).**

4. **No dia da entrevista, comecem a conversa apresentando-se e explicando os objetivos da pesquisa: descobrir histórias do passado que possam inspirar a criação de uma peça teatral.**

5. **Registrem as respostas do entrevistado em um material de anotações. Se possível, gravem a conversa em áudio ou vídeo. Lembrem-se de pedir autorização do entrevistado para o registro.**

Etapa 2 – Criando a dramaturgia

6. **Reúnam o grupo e analisem os registros das entrevistas. Reescrevam as histórias no material de anotações, utilizando uma folha de papel avulsa para cada história.**

7. **Todas as histórias serão encenadas. Verifiquem se alguma resposta está ligada a uma ação ou um acontecimento que pode ser transformado em uma cena.**

8. **Decidam a ordem em que as histórias serão apresentadas. Em seguida, sintetizem e escrevam as histórias. Essa será a dramaturgia da experiência de vocês, ou seja, o texto com base no qual criarão as cenas.**

9. **Conversem sobre como gostariam que fosse a encenação das histórias. O ideal é que a apresentação tenha entre 6 e 8 minutos.**

Etapa 3 – Ensaiando as cenas

10. **É hora de preparar e ensaiar as cenas. Nesta etapa, os integrantes do grupo devem exercer a função de atores. Definam quem vai representar os personagens de cada história.**

11. **Além disso, todos deverão exercer uma segunda função, relacionada ao planejamento do espetáculo. Definam quem será:**
    - **o diretor**: o responsável por coordenar os ensaios e organizar a composição das cenas;
    - **o cenógrafo**: a pessoa que concebe o cenário e ambienta o espaço cênico em que a ação acontecerá;
    - **o aderecista**: o artista que seleciona ou produz os objetos utilizados nas cenas, como brinquedos, bonecos, livros, discos;
    - **o sonoplasta**: aquele que planeja e executa a estrutura sonora e musical da peça.

12. **Com as funções definidas, combinem os trabalhos e preparem-se para a apresentação.**

Etapa 1. O objetivo dos itens é instruir os estudantes a realizar entrevistas eficazes, uma prática comum entre pesquisadores e artistas interessados em trabalhar com temas reais. A seleção das pessoas entrevistadas dependerá do perfil dos estudantes. Informe a eles que podem escolher familiares, amigos, professores, funcionários da escola etc.

1. Estimule os estudantes a conversar sobre pessoas que tenham algum papel de relevância na sua vida, seja por convivência ou mesmo por outro motivo importante para cada um deles.

2. Oriente os estudantes a incluírem perguntas relacionadas ao local e ao tempo em que as histórias foram contadas às pessoas entrevistadas.

4. Comente com os estudantes que, contar para os entrevistados a finalidade da entrevista, revela um importante princípio ético do grupo.

3. Comente com os estudantes que é preciso sempre ter delicadeza, atenção e respeito ao conversar com pessoas, especialmente nesse caso, já que o assunto tem a ver com algo importante na vida dos entrevistados.

5. Explique aos estudantes que o registro em áudio ou vídeo permitirá um resgate mais rico da entrevista posteriormente.

6. Oriente os estudantes a prestar atenção nos detalhes da entrevista, como o modo como estava o tom de voz da pessoa entrevistada, e quais emoções ela demonstrou ao contar suas histórias, por exemplo.

7. Comente com os estudantes que as ações são muito importantes para a composição das cenas.

8. Comente com os estudantes que o texto-base deve conter as ideias principais da cena e todos os combinados feitos entre os integrantes.

9. Relembre aos estudantes que a encenação abarca todos os aspectos da cena, como os figurinos, o cenário e a trilha sonora, se houver.

10. Oriente os estudantes que o ideal é que definam os papéis por diálogo e consenso, contribuindo uns com os outros para que todos se sintam confortáveis e estimulados para realizar o trabalho.

11. Novamente reforce a importância do diálogo e do consenso.

12. A preparação para as apresentações deve ser feita pelos estudantes de modo a considerar as aprendizagens desenvolvidas até aqui, tanto neste capítulo quanto ao longo do Ensino Fundamental. Portanto, oriente-os a trabalhar na construção dos personagens, do tempo e do espaço da cena, assim como na relação com o grupo.

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

13. Caso ache oportuno, convide uma outra turma para assistir às cenas e/ou os familiares dos estudantes e as pessoas que foram entrevistadas.
14. Junto com os estudantes, prepare o espaço para as cenas serem apresentadas do modo como decidirem ser a melhor forma.

Dica de professor

Há muitas formas de representar uma história: com o apoio de música, dança, uso de máscaras e objetos cênicos, entre diversos outros recursos e linguagens. Sejam criativos!

Etapa 4 – Apresentando as histórias

Etapa 4. Para garantir que as apresentações ocorram da melhor maneira possível, peça aos estudantes que separem com antecedência todos os objetos e músicas que serão utilizados durante as cenas.

13. Com o professor, combinem o dia e a ordem das apresentações.

14. Apresentem suas histórias e assistam às encenações dos demais grupos com atenção às histórias contadas e respeito ao trabalho dos colegas.

Etapa 5 – Avaliando o processo de criação

Depois das apresentações, reúnam a turma para conversar sobre a experiência.

15. Como foi conversar com uma pessoa sobre o passado dela? Do que vocês mais gostaram? Houve alguma dificuldade?

16. Ao escreverem e organizar as histórias que pesquisaram, vocês sentiram que o entendimento que têm das histórias mudou? Por quê?

17. Ao assistirem às cenas dos outros grupos, que tipo de relação vocês estabeleceram com as histórias apresentadas?

18. Todas as histórias apresentadas foram compreendidas? Ou seja, elas traziam informações completas e apresentavam início, meio e fim?

19. A atuação, a direção, a cenografia e a sonoplastia das peças favoreceram a aproximação entre o público e as histórias contadas? De que maneira?

15. Resposta pessoal. É possível que os estudantes reportem alguma dificuldade inicial de estabelecer um vínculo com o entrevistado durante a conversa, algo que pode ocorrer mesmo entre pessoas conhecidas. Oriente-os a comentar quais foram as estratégias encontradas para superar os desafios.
16. Resposta pessoal. A formalização de um dado material, antes abstrato, tende a ampliar a consciência que se tem dele.
17. Resposta pessoal. A relação dependerá das cenas criadas pela turma. De todo modo, ao assistirem às apresentações dos colegas, é provável que os estudantes se conectem com as histórias, mobilizando a sensibilidade e empatia deles.
18. Resposta pessoal. Oriente os estudantes a avaliar esse aspecto das histórias de maneira respeitosa e empática. Comente que é possível fazer a avaliação do trabalho de outras pessoas de maneira que contribua para a ampliação da aprendizagem de todos.
19. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a reconhecerem se tais elementos facilitaram a aproximação do público, estabelecendo uma relação com a história apresentada. Sendo a resposta positiva, incentive-os a descrever os motivos pelos quais acreditam que isso tenha acontecido.

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

Agora que o capítulo chegou ao fim, leia as questões a seguir, reflita sobre elas e elabore um ou dois parágrafos para respondê-las.

1. Considerando as leituras e atividades deste capítulo, como você percebe o potencial de encenação de costumes e práticas que possam expressar as mais diversas culturas?

2. De que maneira você acredita que uma criação artística pode contribuir para a preservação de memórias individuais e coletivas?

3. Relembre as aprendizagens do capítulo e verifique se você tem alguma dúvida sobre os assuntos tratados ou se gostaria de se aprofundar em algum deles. Comente com os colegas para que possam ajudar uns aos outros a ampliar a compreensão dos temas abordados.

4. Retome seu percurso realizado neste capítulo e reflita sobre suas aprendizagens: O que foi mais significativo para você? Que desafios enfrentou? Que estratégias desenvolveu para superá-los?

E se a gente se autoavaliasse? O objetivo da seção é que os estudantes avaliem seus percursos e reconheçam as aprendizagens que tiveram ao longo do capítulo, contribuindo para a consolidação de seus saberes.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que canções, textos, danças e outras formas de expressão provenientes de culturas diferentes da deles podem contribuir para a ampliação dos repertórios de conhecimentos das pessoas e para a aquisição de sensibilidade, capacidade de imaginação e de consciência crítica e reflexiva sobre determinado assunto.
2. Essa pergunta retoma e sedimenta as reflexões feitas ao longo de todo o capítulo, sobretudo considerando a experiência proposta na seção **Expressão**. Espera-se que os estudantes reconheçam que transformar lembranças em textos teatrais é uma forma de registro que amplia o alcance dessas histórias e pode fazer com que outras pessoas se identifiquem com elas.
3. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a se ajudarem mutuamente compartilhando os pontos de vista sobre as aprendizagens deles. Caso seja necessário, retome alguns conteúdos voltando às seções em que são abordados.
4. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a evidenciar nos textos escritos tanto os conteúdos aprendidos quanto as habilidades socioemocionais mobilizadas.

Recado final

Neste capítulo, você estudou a relação que o teatro estabelece com a diversidade de histórias e saberes presentes no Brasil. Com isso, conheceu peças teatrais produzidas pelo diálogo entre artistas e membros de comunidades tradicionais e grupos historicamente excluídos. Dessa maneira, foi possível notar o potencial de contribuição da arte para a preservação da memória e da diversidade na sociedade. Esse tipo de criação artística só é possível com pesquisa e respeito aos povos representados. Não se esqueça disso e siga refletindo sobre essas relações entre a arte e a memória!

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

Conversa em rede

Alinhavando saberes e integrando linguagens

NICOLAS TUCAT/AFP/GETTY IMAGES

Registro do espetáculo *Yé! – Água*, do coletivo Circus Baobab. França, 2023.

Nesta unidade, você estudou as relações entre a dança e o vídeo, compreendeu que a música pode ser uma forma de demonstrar um posicionamento político, aprendeu sobre as possibilidades de diálogo entre o teatro e os saberes dos povos originários e reconheceu que a expressão por meio das artes visuais pode ser uma interessante maneira de exercitar a cidadania.

Agora, você vai conhecer o espetáculo *Yé! – Água*, apresentado no Brasil em 2023, que trata de questões relacionadas ao aquecimento global e à falta de água. Essa temática é abordada no espetáculo pela perspectiva das desigualdades sociais, uma vez que, mesmo que os efeitos das mudanças climáticas sejam sentidos por toda a população mundial em alguma medida, determinadas regiões e populações são mais afetadas do que outras.

O coletivo responsável pela criação dessa obra é o Circus Baobab, formado na Guiné, país da África Central que enfrenta conflitos em decorrência da distribuição desigual de recursos hídricos, situação agravada pelos efeitos das mudanças climáticas. Em suas criações, esse coletivo mistura formas tradicionais e práticas contemporâneas do circo. No início do espetáculo, por exemplo, os artistas disputam uma garrafa de água enquanto fazem acrobacias.

Yé! – Água propõe que a humanidade se reinvente por meio de ações efetivas para a preservação de recursos naturais e de soluções para garantir que eles sejam distribuídos de maneira igualitária. As questões são abordadas segundo a perspectiva dos próprios artistas, que são jovens que viviam em situação de vulnerabilidade social e encontraram, na atuação com o circo, um modo de compartilhar suas experiências e atuar pela transformação econômica e social.

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento desta seção.

A proposta desta seção estabelece relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sugira aos estudantes que consultem as páginas iniciais deste livro para relembrar os ODS.

Se possível, assista com os estudantes a vídeos de trechos do espetáculo *Yé! – Água*, do coletivo Circus Baobab, que podem ser encontrados na internet.

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

Conversa em rede

Diálogo interdisciplinar com Geografia. O trabalho de analisar criticamente as relações de diferentes povos e sociedades com os recursos naturais, considerando os impactos econômicos e socioambientais do consumo desses recursos, pode ser desenvolvido em uma parceria com o professor de Geografia. Esse trabalho pode ter o objetivo de desvelar as diferentes realidades, regionais e globais, em suas semelhanças, diferenças e antagonismos, especificamente no que diz respeito ao consumo e ao acesso à água.

NICOLAS TUCAT/AFP/GETTY IMAGES

Registro do espetáculo *Yé!* – *Água*, do coletivo Circus Baobab. França, 2023.

NICOLAS TUCAT/AFP/GETTY IMAGES

Registro do espetáculo *Yé!* – *Água*, do coletivo Circus Baobab. França, 2023.

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

A necessidade de debater uma maneira democrática de distribuição da água potável é um assunto de interesse global. O *Relatório mundial das Nações Unidas sobre o desenvolvimento dos recursos hídricos de 2023*, elaborado pela Unesco, traz um alerta urgente sobre a importância da cooperação entre países, governos, setor privado, sociedade civil e comunidades locais com o objetivo de assegurar uma gestão sustentável desse recurso.

Intitulado "Parcerias e cooperação para a água", o documento destaca a crescente pressão sobre os recursos hídricos, impulsionada por diversos fatores, como o crescimento populacional, a urbanização e as mudanças climáticas. De acordo com o documento, o consumo de água doce aumentou exponencialmente nas últimas décadas e continua a aumentar em ritmo acelerado, exigindo soluções inovadoras e colaborativas para garantir o abastecimento. Relata, ainda, que milhões de pessoas no mundo não têm acesso a água potável e saneamento básico, o que impacta diretamente a saúde e o bem-estar dessa população. Outro alerta do documento é que a poluição, a exploração não responsável de recursos naturais e as mudanças climáticas estão deteriorando os ecossistemas aquáticos em todo o mundo. Por isso, reconhecer o valor multidimensional da água, não apenas em termos econômicos, mas também sociais e ambientais, é essencial e urgente.

Biblioteca cultural

A Sanasa é uma empresa de saneamento que atua na região de Campinas, em São Paulo. Acessando o *site* da empresa, é possível realizar um *tour* virtual na Estação de produção de água de reúso (Epar) Capivari II, que produz água de reúso, e nas Estações de Tratamento de Água (ETA) 3 e 4, que tratam a água proveniente do Rio Atibaia.

1. Incentive os estudantes a compartilharem suas experiências e solicite uma pesquisa sobre como a água potável é distribuída no município ou no estado em que vivem, orientando-os a analisar se essa distribuição atende toda a população de forma democrática. Diante dos relatos pessoais e dos dados da pesquisa, pode-se estabelecer um diálogo sobre diferenças sociais e econômicas que impactem o acesso e o consumo de água na região. Também, pode-se fazer uma visita guiada a uma empresa de saneamento para ampliar a atividade com uma pesquisa de campo. Previamente, oriente os estudantes a elaborarem perguntas para apresentar aos profissionais do local durante a visita.

1. Como é a distribuição de água potável na região onde você vive? Pesquise como são feitos o tratamento e a distribuição de água em sua região. Para isso, se possível, organize com o professor e a turma uma visita a uma empresa de saneamento para que conheçam seu funcionamento.

2. O Brasil é um país de dimensões continentais e cada região do nosso território é impactada de uma maneira diferente pelas mudanças do clima. A região onde você mora já foi ou costuma ser afetada por algum evento climático extremo? De que maneira esses eventos impactaram ou impactam o dia a dia da população?

Enquanto inúmeras pessoas enfrentam a falta de água e longos períodos de seca, em outros lugares as enchentes têm gerado muitas dificuldades para a população. Em 2024, por exemplo, o Brasil viveu um desastre climático dessa natureza com as enchentes que atingiram o Rio Grande do Sul, um dos eventos climáticos mais extremos da história do estado. As chuvas causaram inundações generalizadas, afetando cidades inteiras e levando populações a se deslocarem para outras regiões. A infraestrutura, o ecossistema e a economia do estado foram fortemente impactados, com prejuízos para a população, a agricultura e o comércio, além da contaminação de rios e da perda de biodiversidade.

O espetáculo *Yé! – Água* mostra que a população de Guiné mais afetada pela falta de acesso à água é aquela mais pobre. Uma relação similar, entre renda e áreas alagadas, pode ser observada ao analisar o modo como a população do Rio Grande do Sul foi afetada pelas enchentes, segundo um levantamento feito pelo Núcleo Porto Alegre do Observatório das Metrópoles.

3. Observe o mapa "A relação entre renda e áreas alagadas na Região Metropolitana de Porto Alegre". Leia a legenda e observe as áreas pintadas no mapa. O que é possível inferir sobre a situação econômica da população afetada pelas enchentes?

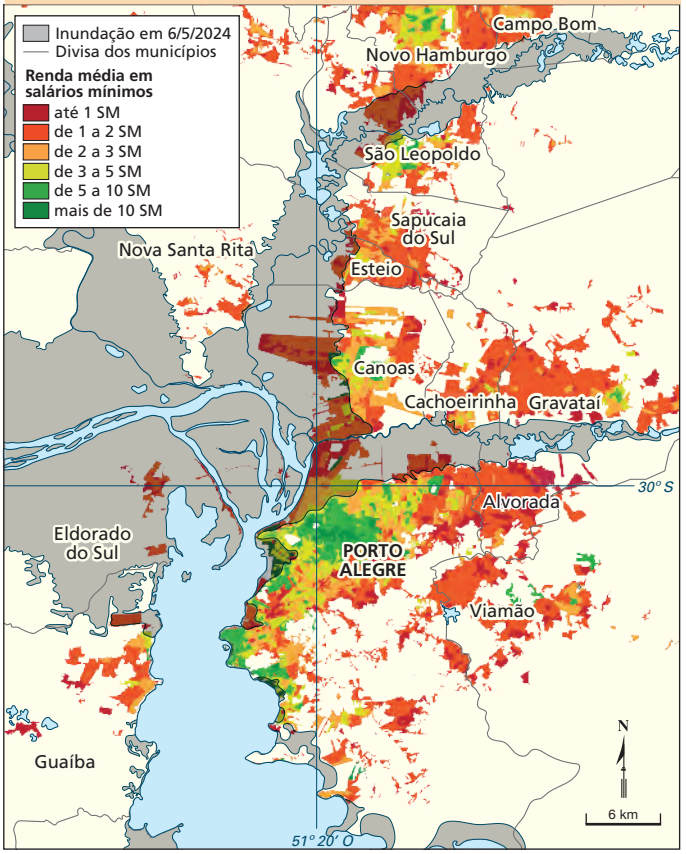
4. Após analisar o mapa, reflita: que ações você considera que sejam necessárias para uma mudança dessa realidade? Em um material de anotações, escreva um parágrafo explicando seu ponto de vista e utilize, na argumentação, os dados apresentados no mapa.

2. Cada região do país tem sido afetada de maneira diferente pelas mudanças climáticas e a resposta a essa pergunta vai variar a depender da região na qual a escola está situada. A discussão sobre esse tópico pode contemplar tanto questões mais abrangentes, que afetem o município ou o estado como um todo, quanto realidades locais, que afetem um bairro ou uma comunidade específica. É possível que os estudantes da escola pertençam a um mesmo grupo social e morem em regiões próximas uns dos outros e, logo, mencionem impactos semelhantes; ou que sejam oriundos de diferentes regiões da cidade e, por isso, sintam esses impactos de maneiras distintas. Estimule-os a compartilhar como lidam, individualmente, com esse impacto, pois a maneira como cada pessoa vivencia um evento é diferente de outra, mesmo que tenham passado pela mesma situação. É importante que os estudantes percebam essas diferenças e as razões por que ocorrem – que podem ser de ordem subjetiva, econômica, social, regional – para que exercitem a empatia com os colegas. Cuide para que não ocorra nenhum tipo de preconceito e incentive o acolhimento e o respeito em relação às experiências de cada um.

3. Os estudantes devem identificar que a população de renda mais baixa foi a mais afetada. Nota-se que municípios como Novo Hamburgo, Sapucaí do Sul, Esteio, Canoas, Cachoeirinha, Gravataí e Alvorada, diretamente atingidos pela mancha de inundação, são regiões pintadas principalmente de vermelho ou laranja, isto é, a população vive com rendimento médio mensal que varia de até, no máximo, dois ou três salários mínimos. A única região em que predominam tons de verde, isto é, com uma população que vive com rendimento médio de cinco a dez salários mínimos ou mais, é a capital do estado, Porto Alegre.

4. Resposta pessoal. Mudar uma realidade tão complexa engloba ações em diferentes campos de atuação (da economia, da educação, da saúde pública, do planejamento da ocupação territorial etc.). Incentive os estudantes a pensarem nessas necessidades e liste, na lousa, palavras-chave das ideias que eles trouxerem, como: construção de moradias dignas, oferta de assistência social e programas para a capacitação profissional e de geração de empregos etc. **Diálogo interdisciplinar com Geografia**. O professor de Geografia pode contribuir com esse debate, apresentando outros dados que contribuam com a reflexão proposta e discutindo questões relacionadas ao planejamento da ocupação das cidades e a leitura de mapas, por exemplo.

A relação entre renda e áreas alagadas na Região Metropolitana de Porto Alegre



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: Área de inundação em 6 de maio de 2024: IPH/ UFRGS, IGEO/ UFRGS, FAU/ UFRGS. Renda: IBGE – Censo Demográfico 2010 – Valor do rendimento nominal médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade (com e sem rendimento) por setor censitário. Área urbanizada da Concentração Urbana de Porto Alegre: IBGE (2015). Elaboração: André Augustin – Observatório das Metrópoles. Disponível em: https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/nucleo-porto-alegre-analisa-os-impactos-das-enchentes-na-populacao-pobre-e-negra-do-rio-grande-do-sul/. Acesso em: 6 set. 2024.

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

Corpo em ação: ligando os pontos e mobilizando a conexão entre saberes

Você vai participar de um processo criativo que terá como referência a metáfora do equilíbrio, que é um dos elementos explorados pelo coletivo Circus Baobab no espetáculo *Yé! – Água* e que vai direcionar seu processo de criação tanto na escolha do tema, quando nos modos de ação.

Assim como acontece em *Yé! – Água*, o tema que você vai abordar deverá tratar de desigualdades relacionadas ao meio ambiente, às questões de raça ou gênero ou a outras questões econômicas e sociais observadas em sua escola ou comunidade. A criação deverá apresentar propostas de resolução do problema, respeitando os valores democráticos e buscando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O equilíbrio deverá ser considerado no diálogo entre as aprendizagens desenvolvidas na unidade e seus saberes prévios, e entre as diferentes linguagens artísticas.

Revisite os capítulos da unidade, relembrando as produções artísticas analisadas e as atividades das quais participou. Tudo isso poderá servir de inspiração em seu processo criativo. Para começar, vamos aquecer o corpo buscando o equilíbrio.

1. Forme um círculo com os colegas e, em pé, feche os olhos e perceba como está a distribuição do peso do seu corpo sobre os pés. Perceba se você deposita mais peso em um lado do corpo ou em uma parte específica dos pés. Depois, procure distribuir o peso em toda a planta do pé.
2. Dobre levemente e estique os joelhos algumas vezes. Dê pequenos saltos no lugar onde está. Em seguida, faça saltos maiores. Cuide das articulações ao realizar os saltos, fazendo o movimento de maneira cuidadosa, distribuindo o peso do corpo entre os pés.
3. Com os pés bem apoiados no chão e o peso do corpo distribuído, gire a cabeça nos sentidos horário e anti-horário. Depois, faça movimentos circulares com os braços, de frente para trás e de trás para a frente.
4. Em duplas, repitam a proposta feita no "Momento de experimentar" em **E se a gente criasse uma videodança**, no Capítulo 13, a partir da videodança *Contrapeso*, de Eva Harvez e Agustina Albanessi. A ideia é que busquem encontrar equilíbrio em diferentes pontos de apoio entre os corpos de vocês.

Após esse aquecimento, formem grupos de quatro ou cinco integrantes e discutam o assunto que gostariam de abordar em uma criação artística. Escute as sugestões dos colegas e decidam juntos, por consenso, o tema a ser trabalhado.

5. Pensem em como abordar a ideia de equilíbrio utilizando elementos das linguagens das artes visuais, da música, do teatro e da dança de acordo com o tema escolhido. A criação em questão tem como premissa o diálogo entre linguagens e a mobilização de todas elas.
6. Ensaiem e, depois, compartilhem a criação com os colegas em um momento combinado com o professor.

Corpo em ação. Essa seção propõe a criação de uma ação artística a partir do diálogo entre os saberes construídos nas diferentes linguagens ao longo da unidade, da fruição do espetáculo *Yé! – Água* e da análise dos dados sobre a água e as mudanças climáticas no Brasil e no mundo. O trabalho do coletivo Circus Baobab aborda questões sociais relacionadas à falta de distribuição igualitária de água, um recurso essencial à sobrevivência humana, em Guiné. A pesquisa científica analisada, mostra dados sobre as enchentes no Rio Grande do Sul. Os estudantes podem abordar um desses assuntos ou outras questões sociais que considerem relevantes no âmbito da realidade da escola e da comunidade onde vivem. Se achar oportuno, convide professores de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza para contribuírem com o processo, considerando o tema que será abordado na criação artística. A proposta se inicia com um aquecimento para preparar o corpo e estabelecer foco e conexão entre os estudantes, e segue com uma proposta de desenvolvimento e compartilhamento de uma criação artística. Para o aquecimento, é preferível que os estudantes realizem a atividade descalços, se o espaço for adequado para isso. Peça a eles que respirem profundamente e permaneçam um tempo sentindo os pés no chão com o objetivo de encontrar um estado de consciência do próprio corpo.

Arremate final

Por meio do contato com a obra *Yé! – Água* e do debate sobre o impacto das mudanças climáticas na vida de pessoas de diferentes regiões do mundo, você pôde estabelecer uma conexão entre as aprendizagens que desenvolveu ao longo desta unidade. Participe agora de uma conversa com os colegas que tenha como base as seguintes questões.

1. As temáticas abordadas aqui contribuíram para que você aprofundasse uma reflexão sobre as mudanças climáticas e como elas afetam as pessoas de maneira distinta? De que forma?
2. A apreciação do espetáculo *Yé! – Água* e a participação em um processo de criação coletivo contribuiu para o estabelecimento de uma conexão entre as aprendizagens desenvolvidas ao longo desta unidade? Explique.
3. Reflita sobre o percurso desta unidade. O que foi mais desafiador para você? Que estratégias usou para superar esses desafios? E de que mais gostou ou se orgulha de ter feito?

Arremate final. Nesse momento, os estudantes são estimulados a reconhecerem suas aprendizagens, desafios e estabelecerem as últimas conexões entre os assuntos abordados na unidade e os elementos de cada uma das linguagens artísticas. Durante o diálogo, verifique se há algo que você acredita que deva ser revisitado para que a aprendizagem dos estudantes seja efetiva e sólida.

1. Resposta pessoal. Acolha as respostas dos estudantes e estimule o desenvolvimento de um pensamento crítico, que considere a responsabilidade de atuação do poder público e de todas as pessoas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.
2. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a reconhecerem o percurso de aprendizagem e a capacidade individual de articulação entre os conhecimentos adquiridos.
3. Aqui os estudantes podem refletir sobre desafios e satisfações de naturezas diversas: podem estar ligados aos elementos de cada linguagem artística, à participação das atividades práticas ou até serem de aspecto relacional. É o momento de os estudantes reconhecerem suas dificuldades e preferências pessoais. Identificar as estratégias que utilizaram para lidar com os desafios também é importante, pois, assim, poderão tanto ajudar outros estudantes, compartilhando essas estratégias, quanto lembrar desses recursos quando estiverem diante de uma situação desafiadora.

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

UNIDADE

5

AS EXPERIÊNCIAS DE CONTAR QUEM SE É, DO GRITO, DE COMPARTILHAR E DE DESCOBRIR

MAJA HITIJ/PICTURE ALLIANCE/GETTY IMAGES

É possível fazer um teatro que fale da gente com a gente no palco? Você conhece a cultura *hip-hop*? O que essa cultura tem a ver com você e com as juventudes? Quando a arte é um ato de compartilhamento? Existe só uma maneira de fazer música? Nos capítulos que formam esta unidade (**Experienciando um teatro que fala dos próprios atores**, **Experienciando dançar *hip-hop***, **Experienciando uma arte que busca compartilhar** e **Experienciando outras formas de fazer música**), por meio de experiências significativas, você vai descobrir muita coisa sobre essas e outras perguntas.

Aproveite esta última unidade para transformar os quatro tipos de experiência que propomos nos capítulos em teatro, dança, artes visuais e música e não se esqueça de integrar tudo isso em **Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens**.

Experiencie!

Registro de apresentação do grupo Funky Belgianz, da Bélgica. O grupo apresentou movimentos da *breakdance* na final de uma competição de dança na Alemanha, em 2016.

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

CAPÍTULO 17

EXPERIENCIANDO UM TEATRO QUE FALA DOS PRÓPRIOS ATORES

Você acredita que histórias pessoais podem ser representadas em peças teatrais? Como imagina que o teatro pode ajudar uma pessoa a refletir sobre a própria identidade? E qual é o papel do público – e dos interlocutores, de modo geral – na encenação e na compreensão de um texto com traços autobiográficos?

Neste capítulo, você vai conhecer artistas que optaram por criar peças teatrais inspirados em fatos de suas vidas pessoais. Dessa maneira, você vai refletir sobre a contribuição que uma expressão artística pode oferecer para a compreensão que alguém tem de si mesmo e dos outros.

Aguçando os sentidos. A atividade proposta nesta seção pode ser usada como avaliação diagnóstica e é inspirada em duas práticas: uma desenvolvida pelo professor Roberto Candelori em suas aulas em escolas de Ensino Básico e outra conduzida pela professora Maria Thais Lima Santos, da Universidade de São Paulo. Ambas as propostas convidam os estudantes a escrever cartas para si mesmos no futuro. Embora o caráter teatral da atividade não seja tão evidente, esse tipo de autorreflexão exige imaginar um "eu do futuro", o que não deixa de ser uma forma particular de fomentar o imaginário para participação em futuras propostas de encenação e de criação de personagens. Nela, os estudantes se portam como intérpretes e espectadores de si mesmos, como indica a habilidade EM13LGG301. Além disso, a atividade promove uma reflexão crítica sobre as visões de mundo e os contextos que moldam essas reflexões, mobilizando também a habilidade EM13LGG302. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

AGUÇANDO OS SENTIDOS Arte autobiográfica

Você já escreveu sobre si mesmo na tentativa de se conhecer melhor? Já pensou se esse tipo de material poderia se tornar um trabalho artístico? Por que uma obra autobiográfica pode interessar outras pessoas? Muitos artistas, em especial no teatro feito nas últimas décadas, têm refletido sobre como a expressão artística pode ser uma forma de ampliar a consciência que têm da própria vida e história.

No entanto, cabe lembrar que o desafio de um texto com traços autobiográficos não é somente representar uma experiência pessoal, e sim transformá-la em uma obra que também comova o público. Sendo assim, por mais pessoal que seja, uma obra com esse caráter é também um exercício de **alteridade**: o artista se esforça para compreender de que maneira a vida pessoal dele se relaciona à vida de outras pessoas.

Alteridade: condição do que é outro, do que não sou eu, do que é distinto de mim.

Nesta atividade inicial, você vai escrever uma carta para você mesmo daqui a cinco anos. Escreva o texto como uma carta convencional, indicando local, data, saudação, introdução, desenvolvimento, despedida e assinatura. O texto da carta deve responder às seguintes perguntas:

- Quantos anos terei daqui a cinco anos?
- Onde estarei daqui a cinco anos?
- Que atividades estarei exercendo naquele momento?
- O que terei vivido entre hoje e daqui a cinco anos?
- O que eu gostaria de mudar na pessoa que sou hoje?
- Quem é a pessoa que eu quero ser no futuro?

1. Resposta pessoal. Espera-se que a resposta seja afirmativa. Ao projetar o futuro, os estudantes refletem, por comparação, sobre o presente. Dessa maneira, voltam a atenção ao que precisam fazer para alcançarem seus objetivos.

2. Resposta pessoal. Esta provocação incentiva os estudantes a projetarem o futuro das próprias subjetividades. Estimule-os, portanto, a falar sobre a pessoa que eles imaginaram se tornar.

3. Resposta pessoal. Esta pergunta desenvolve a anterior. O exercício radicaliza a consciência da alteridade ao mostrar que, muitas vezes, um sujeito pode identificar em si mesmo outras pessoas. Nesse caso, por se tratar de um "eu futuro", o destinatário é, de fato, desconhecido.

Quando terminar de escrever, pegue um envelope em branco, identifique o destinatário em uma das faces e coloque o endereço de onde você imagina que estará daqui a cinco anos. Guarde sua carta em um lugar seguro e não a leia até o dia combinado. Lembre-se: esta carta é completamente sua. Crie um lembrete com a data definida para a leitura da carta.

Reúna-se com o professor e os colegas para uma conversa sobre as perguntas a seguir.

1. Projetar o futuro fez com que você refletisse melhor sobre o presente? Por quê?
2. Você se imaginou recebendo a carta? Como foi a reação do "seu eu" no futuro ao lê-la?
3. Embora você esteja escrevendo para si mesmo, sentiu-se constrangido ou envergonhado ao elaborar a carta? Justifique sua resposta.

Fala aí!

As cartas praticamente desapareceram e foram, substituídas por *e-mails*, *posts* e mensagens de texto. Na sua opinião, quais são as principais mudanças e efeitos da "digitalização" das correspondências pessoais?

Estratégia: A reflexão sobre mudanças exige comparações. Identifique critérios válidos para a análise dos grupos contrastados, como o tempo dedicado à produção do texto e a expectativa de resposta.

Fala aí! Peça aos estudantes que formem grupos de quatro integrantes e que compartilhem as ideias com o grupo. São muitas as mudanças, mas uma bastante evidente é a relação com o tempo na comunicação digital. Mais imediatas, as mensagens digitais modificam – e por vezes fragilizam – a consciência que uma pessoa tem de si, de seu interlocutor e do próprio texto. Além disso, o tempo de espera entre uma mensagem e outra é muito menor, o que, se por um lado agiliza a comunicação, por outro pode causar ansiedade nos envolvidos enquanto esperam as reações de seus interlocutores. A proposta incentiva o exercício da reflexão crítica sobre o impacto das tecnologias digitais nas práticas de comunicação e desenvolve a habilidade EM13LGG702.

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

Leitura 1. Esta seção apresenta aos estudantes o espetáculo *Pele negra, máscaras brancas*, encenado em 2019 no teatro da Universidade Federal da Bahia. Criada por uma equipe majoritariamente negra, a peça articula, de diferentes maneiras, os conceitos de raça e identidade. O processo de desenvolvimento do espetáculo contou com improvisações e cenas criadas e/ou propostas pelos artistas com base nas experiências pessoais deles. Os estudantes são convidados a analisar a produção artística, conectando-a aos contextos históricos, sociais e culturais em que foi criada, promovendo uma compreensão crítica e histórica das manifestações artísticas. Ao longo da análise, os estudantes desenvolvem a habilidade de relacionar as práticas artísticas às dimensões sociais e políticas, mobilizando as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG604. Além disso, ao se posicionarem criticamente diante das diferentes visões de mundo presentes na obra, eles também mobilizam a habilidade EM13LGG302.

Leitura 1

ADELOYÁ OJUBARÁ

Registro do espetáculo *Pele negra, máscaras brancas*, de Onisajé. Em cena, os atores Akueran Neiji e Rafaella Tuxá. Teatro Castro Alves, Salvador, Bahia, 2019.

Tá ligado! No Capítulo 5 do volume 1 de Língua Portuguesa, estuda-se o conto "O *show* tem que continuar", de Lavínia Rocha. Sugerimos, caso os estudantes tenham o volume, que leiam ou releiam o conto para estabelecer relações com o espetáculo *Pele negra, máscaras brancas*.

O espetáculo *Pele negra, máscaras brancas*, inspirado no livro homônimo do psiquiatra e filósofo martinicano Frantz Fanon (1925-1961), estreou em 2019, no teatro da Universidade Federal da Bahia, em Salvador, Bahia. A peça foi dirigida pela soteropolitana Onisajé (nome artístico de Fernanda Júlia Barbosa), com codireção do carioca Licko Turle e dramaturgia do soteropolitano Aldri Anunciação.

Essa foi a primeira peça da Universidade Federal da Bahia dirigida por uma mulher negra. Além disso, o elenco e a equipe criativa são compostos, majoritariamente, de pessoas negras, dado bastante significativo, considerando-se que, segundo o censo promovido pelo IBGE em 2022, Salvador é a capital brasileira com maior proporção de pessoas negras. Com isso, a composição das equipes artística e técnica potencializa a representatividade da encenação.

A criação do espetáculo foi resultado de um processo colaborativo entre diversos artistas. Aldri Anunciação, responsável pela dramaturgia da peça, desenvolveu uma primeira narrativa com base em suas reflexões sobre o livro de Fanon. Essa narrativa foi, então, adaptada e transformada ao longo do processo de ensaios, de forma que a versão encenada do texto passou a contar com fragmentos escritos pelos próprios atores em exercícios de improvisação.

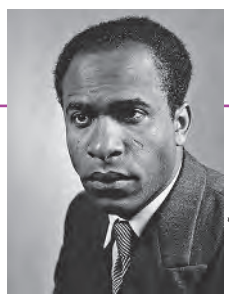
Tá ligado!

Na literatura, os contos e romances afrofuturistas, que associam a tecnologia a elementos relativos à ancestralidade, têm sido um instrumento importante dos movimentos de combate ao preconceito.

Biblioteca cultural

Frantz Fanon, nascido em Martinica – território ultramarino francês –, é considerado um autor central no estudo do impacto do racismo sobre as comunidades negras. Além de denunciar os aspectos negativos desse impacto, o escritor fornece aos leitores negros de seus livros instrumentos e modos de assumir e de se orgulhar da própria identidade.

Pele negra, máscaras brancas (1952) é uma das obras mais conhecidas de Fanon. Entre outros temas, o livro aborda os desafios que pessoas negras enfrentam para desconstruir padrões éticos, estéticos e políticos criados por pessoas brancas. Esses padrões constituem, de modo geral, as "máscaras" a que o estudo se refere e que, na visão do autor, precisam ser reconhecidas para serem, depois, superadas, em prol de uma identidade negra que afirme suas diferenças em relação à identidade branca. É possível pesquisar essa obra em *sites* de busca ou em acervos de bibliotecas.



COLEÇÃO PARTICULAR

Frantz Fanon. Fotografia de cerca de 1950.

Biblioteca cultural. A obra de Fanon é complexa e bastante focada nos efeitos subjetivos do racismo, que, por muito tempo, fez com que pessoas negras tentassem abdicar da própria identidade para se aproximar de padrões brancos. Se os estudantes precisarem de exemplos para entender esse processo, você pode, entre outros fatos, citar a enorme dificuldade que mulheres e homens negros experimentavam, até pouco tempo atrás, para encontrar produtos adequados para a pele e para o cabelo. Pode, também, comentar a assimetria entre filmes, séries e novelas protagonizadas por pessoas brancas e por pessoas negras; essa assimetria se deve, em larga medida, à ideia de que pessoas brancas podem representar sujeitos universais. A exposição e a desconstrução dessa ideia, comumente chamada de "narcisismo branco", é uma das lutas do pensamento decolonial.
Converse com os estudantes sobre a decolonialidade, abordagem teórica que busca desmontar as estruturas de poder coloniais que persistem na sociedade contemporânea. A decolonialidade visa valorizar os saberes e as perspectivas não hegemônicos, muitas vezes marginalizados pelo colonialismo. Fale também sobre branquitude, conceito que se refere aos privilégios sociais, políticos e econômicos associados à pele branca em sociedades racializadas. A branquitude concede vantagens estruturais a pessoas entendidas como brancas, como acesso a oportunidades educacionais, emprego, justiça e representação política, em detrimento de pessoas não brancas.

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

ODS 10

A proposta desta seção estabelece relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sugira aos estudantes que consultem as páginas iniciais deste livro para relembrar os ODS.

O espetáculo *Pele negra, máscaras brancas* (2019) também se relaciona a uma pesquisa desenvolvida por Onisajé, que estuda as possíveis relações entre o teatro e o candomblé. Nesse contexto, a encenação apresentou ao público uma figura muito relevante: "Umoya", palavra xhosa, língua de origem banto, que em português significa "espírito ancestral" e que, na peça, expressa a urgência de uma assunção positiva da identidade negra.

Nesta leitura, você conhecerá uma fala bastante significativa dessa personagem, interpretada por dois atores: o soteropolitano Igor Nascimento e a paulista Juliette Nascimento.

ADELOYÁ OJÚBARÁ

Registro do espetáculo *Pele negra, máscaras brancas*, com encenação de Onisajé. Em cena, os atores Juliette Nascimento, Thallia Figueiredo e Igor Nascimento. Teatro Castro Alves, Salvador, Bahia, 2019.

(*Música ritualística, mudança de luz, Umoya invade a cena e apresenta-se*):

UMOYA – Mergulhada na pretitude, no sopro da criação, ergo-me da lama para SER. Herdeira do **azeviche** dos ancestrais, empreteço tudo que enrosco. Eu sou o futuro originário do passado. Atravesso toda essa camada superficial. Eu sou verdadeiramente uma gota de sol na Terra. Umoya! Abre-se caminho para o povo preto pisar descalço neste chão, banhar-se nas águas doces e salgadas, morada dos ancestrais. Meu hálito quente sopra vida em seus pulmões e o sol que trago em mim ilumina a sua pele. Reconhece essas batidas? Aqueçam seus corações! Umoya! O futuro é preto! Aqui e agora! Trago soluções. A questão não é mais mostrar as máscaras brancas, e sim retirá-las, superá-las. Eu sou verdadeiramente uma gota de sol na Terra! **IMKAVA LYAMA**! O futuro é preto!

ANUNCIAÇÃO, Aldri. **Pele negra, máscaras brancas**. Fragmento de texto teatral. (A fala, desenvolvida em processo de improvisação, foi escrita pelo ator Igor Nascimento.)

Azeviche: mineral preto formado pelo impacto da pressão oceânica sobre uma rocha sedimentar.

IMKAVA LYAMA: termo xhosa que em português significa "o futuro é preto".

Papo aberto sobre o espetáculo

1. **Representatividade é um princípio que busca garantir a presença e a voz de diversos grupos sociais na mídia, na política, nas instituições e em outros espaços de poder e influência. Esse princípio reconhece a importância de uma representação equitativa da diversidade humana, incluindo diferenças de gênero, raça, sexualidade, classe social, entre outras. Considerando o contexto de produção e de estreia do espetáculo, o fato de que o elenco e a equipe criativa de *Pele negra, máscaras brancas* sejam compostos de pessoas majoritariamente negras é relevante? Por quê?**

2. **A encenação de uma peça inspirada em um livro importante para a luta antirracista dialoga com a identidade dos artistas? Justifique sua resposta.**

1. Sim. A escolha de trabalhar com artistas negros amplia, nesse caso, a representatividade do espetáculo – ou seja, sua capacidade de representar, de forma ampla, a população negra de Salvador, da Bahia e mesmo do Brasil. Além disso, a encenação marca a presença de pessoas negras no teatro, que, como espaço simbólico e institucional, foi historicamente ocupado por pessoas brancas.
2. Sim. Um espetáculo como *Pele negra, máscaras brancas* reafirma a importância de discutir e valorizar a identidade negra, por isso dialoga diretamente com a vida pessoal de muitos dos artistas envolvidos na produção da peça.

Biblioteca do professor. A obra *Quem tem medo do feminismo negro?*, de Djamila Ribeiro, trata da importância da representatividade, sobretudo para grupos historicamente marginalizados. RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

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

3. Resposta pessoal. Comente que processos criativos mais horizontais, nos quais não imperam as visões dos dramaturgos e diretores, tendem a produzir espetáculos mais polifônicos, que articulam, também, os pontos de vista dos atores e das equipes criativas.

3. Como você sabe, partes do texto teatral e da encenação dessa peça foram criadas com base em exercícios de improvisação realizados ao longo dos ensaios. Na sua opinião, essa estratégia de criação potencializa a expressão pessoal dos atores?

4. Como você imagina ter sido a experiência dos artistas envolvidos nesse processo de criação? Na sua resposta, considere, também, o teor do livro escrito por Frantz Fanon, que inspirou a peça.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes digam que foi um processo marcado por intensas reflexões e autorreflexões.

Por dentro do espetáculo

5. Qual é a importância da música ritualística descrita na rubrica que introduz a fala de Umoya?

6. Umoya afirma ser "o futuro originário do passado". Como você interpreta essa fala? Ela diz respeito apenas à figura da própria Umoya?

7. No trecho, Umoya também diz que "A questão não é mais mostrar as máscaras brancas, e sim retirá-las, superá-las". Explique essa fala tendo como referência o conteúdo que você leu sobre o livro de Fanon em **Biblioteca cultural**.

5. A música, assim como a mudança de luz, tem um duplo objetivo: incentivar um estado mais propício à atuação dos atores que interpretam Umoya e criar, entre as pessoas da plateia, uma atmosfera que facilite a compreensão, sensível e racional, da encenação. Diga aos estudantes que esses dois conceitos – estado e atmosfera – são bastante frequentes na prática teatral.
6. No contexto da encenação, essa fala diz respeito ao desenvolvimento do povo negro, que se esforça para construir seu futuro com base em uma releitura de sua ancestralidade. Umoya, portanto, representa uma coletividade.
7. Considerando os objetivos do livro *Pele negra, máscaras brancas*, é possível inferir que, nessa fala, Umoya reforça a importância do reconhecimento e do desenvolvimento de uma identidade propriamente negra.

Bate-papo de respeito

A importância da representatividade tem sido bastante discutida na produção artística contemporânea. Leia o que a professora paulista Rosane Borges, doutora em Ciência da Comunicação, diz sobre esse tema.

ACERVO PESSOAL

> O racismo, no Brasil e no mundo, é alimentado pela ausência de imagens. Não vemos pessoas negras nas estruturas de poder real, porque também não há antecipação dessas imagens na literatura, nas artes e no cinema.

Rosane Borges. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2022.

OLIVEIRA, Ruam. "Precisamos imaginar pessoas negras em espaços emancipados." **Porvir**, 12 jul. 2023. Disponível em: https://porvir.org/precisamos-imaginar-pessoas-negras-em-espacos-emancipados/. Acesso em: 17 jul. 2024.

Na sua opinião, qual é a importância de atores negros representarem papéis relevantes em filmes, livros e peças de teatro? E como essa representação pode ajudar a transformar nossa realidade?

Bate-papo de respeito. O aumento de personagens negros e não brancos em papéis relevantes e/ou em posições de poder é importante por muitos motivos. Entre eles, destacam-se três: o potencial de identificação dessas representações, que oferece às pessoas não brancas a possibilidade de se reconhecerem em exemplos positivos; o desenvolvimento de um imaginário coletivo no qual pessoas não brancas podem ocupar posições de poder; e o aumento da oferta das oportunidades profissionais para pessoas não brancas. Exemplos de obras protagonizadas por personagens negros são: o filme *A mulher-rei*, de 2022, estrelado por Viola Davis; os livros *Torto arado*, de Itamar Vieira Júnior, e *O avesso da pele*, de Jefferson Tenório; e o espetáculo *O avesso da pele*, do Coletivo Ocultá, inspirado no livro de Tenório.

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

Esmiuçando o Enem. Nesta seção, os estudantes são convidados a analisar produções artísticas que tecem críticas sobre as práticas políticas exercidas pelos dirigentes brasileiros. Ao longo da atividade, os estudantes desenvolvem a habilidade de identificar as visões de mundo, conflitos de interesse e ideologias presentes nos discursos artísticos, mobilizando a habilidade EM13LGG102. Além disso, ao conectar essas críticas aos contextos históricos, sociais e culturais em que as obras foram criadas, eles desenvolvem também a habilidade EM13LGG604.

ESMIUÇANDO O ENEM

Leia a questão a seguir e registre a resposta em seu material de anotações.

(Enem)

Um relacionamento de grupo saudável exige um número de indivíduos trabalhando interdependentemente para completar um projeto, com total participação individual e contribuição pessoal. Se uma pessoa domina, os outros membros têm pouco crescimento ou prazer na atividade, não existe um verdadeiro relacionamento no grupo. O teatro é uma atividade artística que exige o talento e a energia de muitas pessoas – desde a primeira ideia de uma peça ou cena até o último eco de aplauso. Sem esta interação não há lugar para o ator individualmente, pois sem o funcionamento do grupo, para quem iria ele representar, que materiais usaria e que efeitos poderia produzir? O aluno-ator deve aprender que "como atuar", assim como no jogo, está intrinsecamente ligado a todas as outras pessoas na complexidade da forma da arte. O teatro improvisacional requer relacionamento de grupo muito intenso, pois é a partir do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para as cenas e peças.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

Com base no texto, as diferenças e similaridades dos atores são aceitas no teatro de improvisação quando

a. todos experimentam o teatro juntos e sem julgamentos. Resposta: **a**.

b. uma parte do grupo comanda a outra, exercendo o poder.

c. a opinião de alguns tem valor e demonstra a sua capacidade individual.

d. a individualidade se destaca e traz à tona o talento daquele que é o melhor.

e. uma pessoa precisa dominar, comandando as ações do grupo, sem acordos.

Na Leitura 1, você conheceu um espetáculo cujo processo de criação foi pautado por exercícios e jogos de improvisação. Utilize as aprendizagens dessa leitura para pensar nas perguntas a seguir e escolher a alternativa correta para responder a essa questão do Enem.

1. **Na primeira frase do texto que introduz a questão, a autora afirma que "Um relacionamento de grupo saudável exige um número de indivíduos trabalhando interdependentemente para completar um projeto, com total participação individual e contribuição pessoal". Que alternativas você pode excluir a partir da leitura dessa frase?**

2. **Caso você ainda esteja em dúvida entre duas ou mais alternativas, releia, agora, a frase que encerra o texto introdutório: "O teatro improvisacional requer relacionamento de grupo muito intenso, pois é a partir do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para as cenas e peças". Exclua, então, as alternativas que contradizem essa frase.**

3. **Qual é a alternativa correta? Justifique sua resposta.**

1. Essa frase já indica a alternativa correta e induz explicitamente à exclusão das alternativas **b** e **e**, que sugerem, ao contrário do que a autora afirma, que uma boa improvisação exige o apagamento de parte do grupo que improvisa.
2. A frase reitera a ideia de que o teatro improvisacional é uma prática coletiva, que exige um acordo entre todas as pessoas que participam dele, para que todos possam se beneficiar da experiência teatral em questão. Essa ideia ajuda a excluir as alternativas **c** e **d**.

É lógico!

As atividades de **Esmiuçando o Enem** levam você a resolver as questões de maneira estratégica. Uma boa maneira de resolver problemas é criar padrões a partir de soluções que foram consideradas eficientes.

3. A alternativa correta é a **a**. Essa alternativa expressa o "relacionamento de grupo saudável" ao qual o texto-base se refere em seu primeiro período. Além disso, manifesta uma relação em que não há indícios de dominação de um ator por outro.

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

Leitura 2

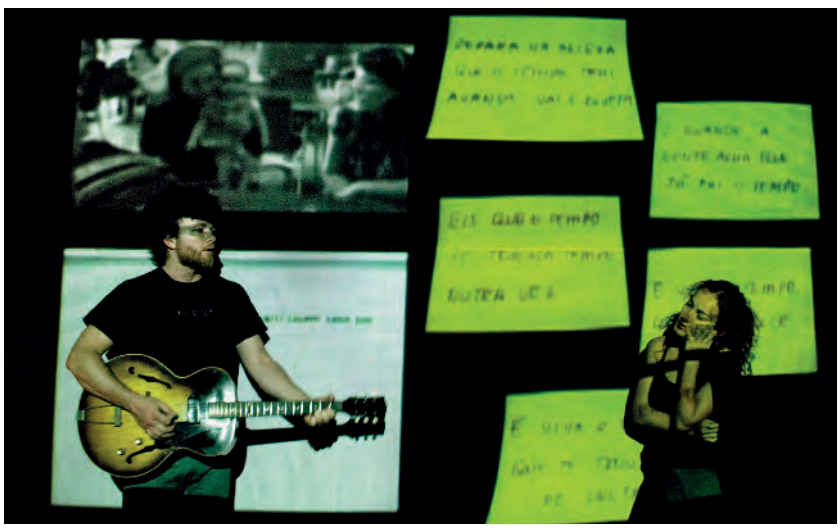
O espetáculo *Festa de separação – um documentário cênico* (2009) é um exemplo do gênero teatro-documentário que apresenta parte da história do paulista Felipe Teixeira Pinto, também chamado de Fepa, músico e professor de Filosofia, e Janaina Leite, atriz e pesquisadora teatral, também paulista, que, depois de cerca de sete anos de relacionamento, decidiram se separar.

Para celebrar essa separação, Fepa e Janaina convidaram os amigos e familiares para uma série de encontros. Por meio de registros dos encontros e de reflexões tanto sobre esses eventos quanto sobre a relação que mantinham até então, os artistas desenvolveram a peça, que foi dirigida pelo santista Luiz Fernando Marques, integrante do Grupo XIX de Teatro, coletivo de São Paulo, capital, do qual Janaina faz parte.

Nesta leitura, você conhecerá parte da dramaturgia da peça, registrada ao longo das apresentações do espetáculo, que contava com momentos livres para o improviso dos artistas. Como você vai poder constatar, o texto apresenta marcas características da comunicação oral e da escrita em ambiente digital.

Além do espetáculo, a história vivida pelos artistas inspirou o documentário *Festa de separação* (2012), dirigido pelo cineasta carioca Evaldo Mocarzel.

MARÍLIA VASCONCELLO/ACERVO DA FOTÓGRAFA



Registro do espetáculo *Festa de separação – um documentário cênico*, de Janaina Leite e Felipe Teixeira Pinto, com direção de Luiz Fernando Marques. Teatro Imprensa, município de São Paulo, estado de São Paulo, 2009.

Leitura 2. A atividade apresenta um espetáculo que explora uma experiência de vida conhecida por muitas pessoas: o momento de uma separação. Na maioria das vezes dolorosa para quem a vive, essa situação pode também ser encarada do ponto de vista de um recomeço. É possível que os estudantes já tenham passado por separações ou mesmo que tenham acompanhado processos de separação de pessoas próximas. Portanto, fique atento à necessidade de conversas individuais para acolher possíveis dificuldades dos estudantes com o assunto.
Os estudantes são convidados a analisar a peça, conectando-a aos contextos históricos, sociais e culturais em que foi criada, promovendo uma compreensão crítica e histórica das manifestações artísticas. Ao longo da análise, os estudantes desenvolvem a habilidade de relacionar as práticas artísticas às dimensões sociais e políticas, mobilizando as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG604. Além disso, ao se posicionarem criticamente diante das diferentes visões de mundo presentes na obra, eles também mobilizam a habilidade EM13LGG302. Por tratar da apreciação de uma obra que retrata uma festa de separação, algo não muito comum, promove a reflexão de que o fim de um casamento pode ser encarado como o momento de construção de vidas mais saudáveis, na medida em que duas pessoas entendem que não querem mais viver juntas.

Movimento I – Recepção (simultaneidade entre as ações de Fepa e Janaina)

Fepa recebe metade dos convidados e os conduz para seus assentos:

(*texto improvisado*) Boa noite a todos! Todos os que estão aqui vieram para a festa de separação? Podem me acompanhar.

Obrigado por terem vindo à nossa "Festa". Sei que o título dessa experiência cênica, *Festa de separação*, é muito sugestivo, mas ele tem uma continuação que é *um documentário cênico*. O que vocês entendem por documentário? Alguém já participou de um documentário? Já viu um documentário? O que te parece definir a ideia de documentário?

Documentário é "o tratamento criativo da realidade". No documentário, realizador e espectador estabelecem um contrato, por meio do qual concordam que tais pessoas existiram, que disseram tais e tais coisas, que fizeram isso e aquilo.

A realidade que interessa é aquela construída pela imaginação autoral.

Na tela do lado de Fepa vemos imagens sem ordem cronológica com várias chegadas das pessoas às festas, as pessoas se cumprimentando, chegando, as imagens podem estar aceleradas, com um tratamento caseiro, imagens do almoço em família, das pessoas comendo, conversando. Música "Noite, amor e morte" (Fepa e Janaina Leite).

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

Fepa (*texto improvisado*): Boa noite a todos, meu nome é Fepa. Eu queria, antes de mais nada, dizer que vocês estão sendo convidados a acompanhar e não só, mas a participar também disso que nós estamos chamando de documentário cênico, um documentário realizado a partir de uma festa de separação. Eu fui casado com a Janaina, ela é atriz e eu não sou ator. Sou músico e professor de filosofia. A gente se separou e resolveu realizar isso que a gente tá chamando de documentário cênico que, diferentemente de um documentário do cinema, ele acontece ao vivo, e pela presença de vocês e da nossa ele se reatualiza a cada apresentação.

Realizamos então algumas festas de separação e convidamos os amigos, os parentes, pra ritualizar de alguma forma esse momento. Essa festa, por exemplo, foi pra minha família... (*apontar as pessoas aparecendo no vídeo*), essa outra foi...

Na tela, seguem as imagens das festas.

[...]

(Enquanto isso, simultaneamente, Janaina recebe a outra metade dos convidados, os conduz para seus assentos.)

Jana (*texto improvisado*): Boa noite a todos! Todos aqui vieram para a minha festa de separação? Podem me acompanhar. Eu gostaria de explicar para o que vocês estão sendo convidados a participar. Essa experiência a gente chama de documentário cênico. Acho que todo mundo tem a referência do que seja um documentário por causa do cinema. Então eu queria perguntar pra vocês o que vem à cabeça quando eu digo a palavra **documentário**. (*Interação com a plateia*) Tem uma definição do John Grierson que diz "documentário é o tratamento criativo da realidade". Num documentário, realizador e espectador estabelecem um contrato em que concordam que tais pessoas existiram, que disseram tais e tais coisas, que fizeram isso e aquilo.

Vocês estão sendo convidados a acompanhar, e não só, mas a participar disso que nós estamos chamando de documentário cênico. E ele é cênico porque ele acontece ao vivo [...]. E o que é que nós documentamos? Foi uma festa de separação. Meu nome é Janaina, eu sou atriz e eu fui casada com o Felipe, ele é músico e professor de filosofia. A gente se separou e resolveu realizar isso que estamos chamando de documentário cênico e, já que o Felipe não é ator, nós resolvemos fazer festas de separação como processo de criação. Realizamos então algumas festas e convidamos os amigos, os parentes, pra ritualizar de alguma forma esse momento.

Na tela, vídeo com imagens das festas de separação. Essa festa, por exemplo, foi para minha família... *(mostra as pessoas aparecendo no vídeo)*, essa outra foi...

Na tela, seguem as imagens das festas.

[...]

(FIM DA SIMULTANEIDADE)
Movimento II – Apresentação –
Vídeo Lua de mel de separação

[...]

Jana: Isso aqui é um bilhete, um *post it*, que eu deixei uma manhã colado no espelho do banheiro. Diz o seguinte "Repara na beleza que o tempo tem, avança vai e revém. E quando a gente acha que já foi o tempo, eis que o tempo se torna tempo outra vez. Viva o tempo que amadurece a gente. Viva o tempo que te trouxe de volta".

Na tela, as imagens do post it *aparecem no fundo negro em* fade *bem devagar como se estivessem sendo postados e permanecem durante o* clip *da música Repara (Fepa e Janaina Leite).*

Fepa (*toca "Repara" no violão e gaita*): "Repara na beleza que o tempo tem, avança vai e revém. E quando a gente acha que já foi o tempo, eis que o tempo se torna tempo outra vez. Viva o tempo que amadurece a gente. Viva o tempo que te trouxe de volta.

Na tela, vemos o clip *de "Repara": como se fosse um* clip *ainda em construção com imagens documentais do casal.*

Fala aí!

A 4ª edição da pesquisa *Hábitos culturais*, realizada em 2023, apontou que 45% dos entrevistados, pessoas de 16 a 65 anos em todas as regiões do país, haviam frequentado apresentações de teatro, música e dança naquele ano. Esse número parece corresponder àquilo que você observa? Na sua opinião, o que aproxima ou afasta o brasileiro desse tipo de atividade?

Estratégia: A sustentação de um ponto de vista é mais efetiva com dados científicos. Considere também estes outros dados da pesquisa, referentes aos principais motivos para o público participar de atividades culturais presencialmente: convivência e interação (28%); espairecer, distração, diversão e lazer (23%); adquirir conhecimento (20%); conhecer novos lugares (12%); estar com a família e os filhos (12%) e novas experiências (11%).

Fala aí! Esta atividade convida os estudantes a emitirem um ponto de vista considerando dados científicos. Comece a atividade fazendo perguntas à turma sobre suas experiências pessoais: "Vocês, seus amigos e familiares frequentam apresentações de música, dança e teatro? O que os motiva?". Em seguida, eles podem formular afirmações articulando as vivências pessoais com os dados da pesquisa. Por exemplo: "embora a pesquisa aponte que 45% dos entrevistados tenham ido a apresentações teatrais, musicais e de dança, minha sensação é que, em minha cidade, os teatros estão sempre vazios".

Biblioteca do professor. Para conhecer um pouco melhor os ritos e rituais, sugerimos o livro: *Ritos e rituais contemporâneos*, da antropóloga francesa Martine Segalen. A autora discute a presença das práticas rituais na atualidade, com ênfase no contexto urbano. SEGALEN, Martine. **Ritos e rituais contemporâneos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2022.

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

Fepa: (*ao fim da música, lê uma carta que também é projetada na tela*) "Tô ouvindo 'Repara'! Você repara? Reparou no que a gente fez com a gente? Um amor bonito, antigo, surgido no início dos 20, doído no início dos 30. Dos meus 30. Sejam quais forem os motivos, e o pior que nenhum deles é a falta de amor, a felicidade não tem se feito presente em nós. Não porque não a desejamos, mas porque não a conseguimos. Por quê? Muitas respostas podem ser dadas, mas nenhuma dá conta do amor que sinto por ti, ruiva. Mas não estou te fazendo feliz e você também não está me fazendo feliz. Sinto dor por ver, apesar de não querer, que existe um ruído entre nós. Ruído em meio a melodias, letras e amor. Faz dois dias que tô revendo alguns filmes que vimos juntos: *Brilho eterno de uma mente sem lembranças*, *O céu de Sueli*, *Foi apenas um sonho*. Ontem, assisti o *Hedwig*, aquele que tem o mito platônico das metades. Ai, as metades! Não somos metades, então? Será que nos perdemos? O que fizemos? É melhor pararmos por aqui, para que consigamos reconstruir uma relação, seja do modo que for. Estamos indo pra onde hoje, ruiva? Tá difícil! Sofro muito. Vamos dar esse passo por nós!!! Quem sabe ele nos salva!!! Quem sabe por causa dessa ruptura não nos reencontramos de uma outra forma, já que sabemos a beleza que o tempo tem! Do seu ruivo. 2008"

LEITE, Janaina; PINTO, Felipe Teixeira. **Festa de separação – um documentário cênico**. São Paulo, 2009. Texto não publicado.

Papo aberto sobre a dramaturgia

Papo aberto sobre a dramaturgia. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

1. Você já tinha ouvido falar de alguém que tivesse organizado uma "festa de separação" antes? O que você achou dessa ideia? **1.** Resposta pessoal. É provável que os estudantes considerem a ideia inusitada, já que não é comum. Estimule-os a expor suas opiniões.
2. Janaina afirma que as "festas de separação" buscavam "ritualizar de alguma forma" a experiência que ela e Fepa viviam. Como você compreende o verbo "ritualizar"? **2.** Resposta pessoal.
3. Que outras formas de ritualização você conhece? **3.** Resposta pessoal.
4. Na sua opinião, que motivos levam uma pessoa a celebrar coletivamente eventos pessoais? Qual é a importância da ritualização na vida de uma pessoa ou de um grupo de pessoas? **4.** Resposta pessoal.

Por dentro da dramaturgia

Por dentro da dramaturgia. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

5. Fepa e Janaina apresentam uma definição bastante específica de documentário, cunhada pelo cineasta escocês John Grierson, segundo a qual um documentário é um "tratamento criativo da realidade". O cineasta enfatiza o caráter subjetivo das obras documentais que resulta da interpretação que os documentaristas fazem das realidades que abordam. De que modo a primeira cena do espetáculo enfatiza esse aspecto subjetivo da arte documental?
6. Quem é o protagonista de *Festa de separação – um documentário cênico*?
7. Que função têm as canções, as cartas, os *post-its*, as projeções e os demais elementos incluídos na peça? Esses elementos podem ser considerados documentos da história do ex-casal?
8. De que maneira você acredita que "as festas de separação" ajudaram Fepa e Janaina a lidar com o fim do relacionamento? **8.** Resposta pessoal.
9. Com relação ao espetáculo, você acha que ele pode ter ajudado Fepa e Janaina a compreenderem melhor esse momento de transição? **9.** Resposta pessoal.

Investigue

Na carta que escreveu, Fepa faz referência ao mito das metades, narrado pelo filósofo grego Platão. Você conhece esse mito? Pesquise essa história e registre o resultado da pesquisa em um material de anotações.

Estratégia: Caso você não tenha lido o texto original, mas sim aquilo que foi dito sobre ele, compare versões para evitar ter como base um ponto de vista que distorça a ideia do autor.

Investigue. Diálogo interdisciplinar com Filosofia. Se possível, convide o professor de Filosofia para ler e discutir com os estudantes um fragmento de *O banquete*, de Platão. Esse conhecimento permitiria um melhor aproveitamento da relação intertextual proposta pelos autores do texto teatral e da própria construção da identidade dos personagens. Em Filosofia, poderia ser discutido o uso do diálogo como recurso de construção e comunicação de ideias por dois autores fundamentais, Sócrates e Platão. O mito a que Fepa alude é mais conhecido como "mito das almas gêmeas", descrito no livro *O banquete*, em forma de diálogo. Nessa obra, Aristófanes, um dramaturgo transformado em personagem por Platão, conta que, em um passado mítico, havia seres compostos de uma metade feminina e uma metade masculina, chamados de andróginos. Separados pelos deuses, esses seres foram condenados a vagar pela Terra em busca da metade perdida. O mito opera como metáfora para a sensação de incompletude por vezes vivida pelas pessoas.

5. Ao dividir o público em duas metades, o espetáculo evidencia a existência de, ao menos, dois pontos de vista para a narrativa encenada.
6. A rigor, o espetáculo não tem um único protagonista, uma vez que as perspectivas de Fepa e de Janaina se equivalem em importância narrativa e que a relação entre eles é de contraste, não de antagonismo.
7. Muitos documentaristas consideram "o registro do olhar de alguém", por exemplo, um documento. Dessa maneira, os elementos apresentados por Fepa e Janaina podem, em sua maioria, ser considerados documentos. Além disso, em termos estéticos e narrativos, as diversas linguagens potencializam a condução emocional dos espectadores.

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

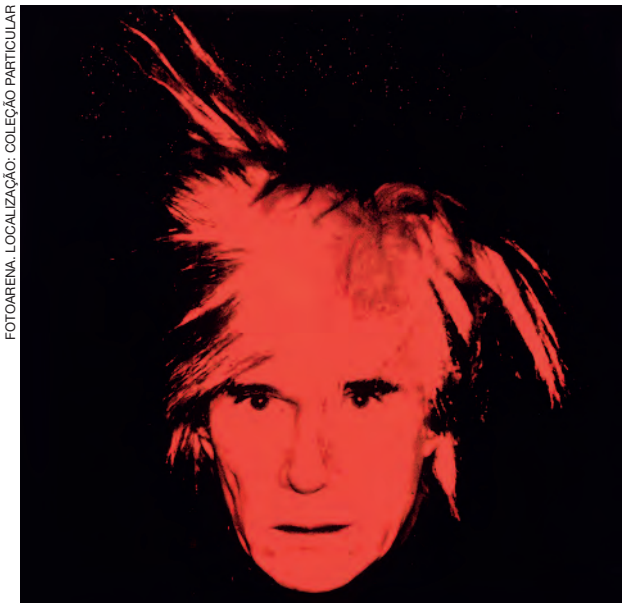
SE EU QUISER APRENDER + Uma arte que aborda a própria vida

Se eu quiser aprender +. Ao discutir obras que transitam entre ficção e realidade e trabalhar o conceito de autoficção, apresentando autores e obras situados no tempo e no espaço, a seção colabora para a ampliação do repertório de conhecimento artístico dos estudantes e possibilita recursos para que desenvolvam pensamento crítico e reflexivo. Dessa maneira, mobiliza as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG604.

A relação entre identidade pessoal e representação artística é, historicamente, alvo de diversos debates entre artistas e críticos.

Há quem diga que a vida dos artistas deve estar separada de suas obras e que o ideal é que não se analise uma produção com base na vida pessoal de quem a desenvolveu. Entretanto, há aqueles que se esforçam para identificar em determinada criação conexões com a trajetória de quem a concebeu.

© 2024 - THE ANDY WARHOL FOUNDATION FOR THE VISUAL ARTS, INC./ LICENSED BY AUTVIS, BRASIL. FOTO: CHRISTIE'S IMAGES/BRIDGEMAN IMAGES/ FOTOARENA. LOCALIZAÇÃO: COLEÇÃO PARTICULAR



Autorretrato (1986), de Andy Warhol. Polímero sintético e tinta de serigrafia sobre tela, 271,2 × 270,5 centímetros. Coleção particular.

Marcel Duchamp como Rrose Sélavy (cerca de 1920 a 1921). Fotografia de Man Ray.

© MAN RAY 2015 TRUST/ AUTVIS, BRASIL, 2024/© ASSOCIATION MARCEL DUCHAMP / AUTVIS, BRASIL, 2024. FOTO: BETTMANN ARCHIVE/GETTY IMAGES. LOCALIZAÇÃO: ASSOCIAÇÃO MARCEL DUCHAMP, PARIS

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

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Investigue

Os movimentos vanguardistas que ocorreram na Europa no início do século XX foram muito importantes, mas também são significativos aqueles que ocorreram na América Latina. Pesquise dois representantes de vanguardas latino-americanas e elabore um resumo expondo as inovações artísticas propostas por eles e sua relação com os artistas do mesmo período.

Estratégia: Faça uma busca por termos amplos, como "vanguardas" e "América Latina" e, com base nas informações encontradas, afunile a pesquisa já citando nomes de países e de artistas.

As chamadas **vanguardas artísticas** do início do século XX, como o Dadaísmo e a Pop Art, acrescentaram uma nova camada de complexidade a essa discussão ao colocar em xeque a oposição entre vida e arte. Artistas como o francês Marcel Duchamp (1887-1968) e o estadunidense Andy Warhol (1928-1987) produziram obras importantes que tiveram a identidade dos artistas como ponto de partida.

Duchamp foi um dos principais representantes do Dadaísmo – movimento que surgiu em 1916, na Suíça – e trouxe muitas provocações para o mundo da arte, desafiando convenções e questionando a própria natureza da arte. O artista se tornou conhecido sobretudo pela ideia de *ready-made*: termo criado por Duchamp para designar um tipo de produção que consistia na apropriação de objetos do cotidiano para transformá-los em obras de arte.

Já Warhol está ligado à Pop Art, um movimento artístico que surgiu na década de 1950, no Reino Unido e nos Estados Unidos, e refletia sobre a sociedade de consumo e a influência dos meios de comunicação de massa na vida contemporânea. A Pop Art é conhecida pelo uso de cores vibrantes e de técnicas de reprodução de imagens nas criações artísticas e por uma abordagem irreverente e crítica da cultura de massa.

Investigue. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

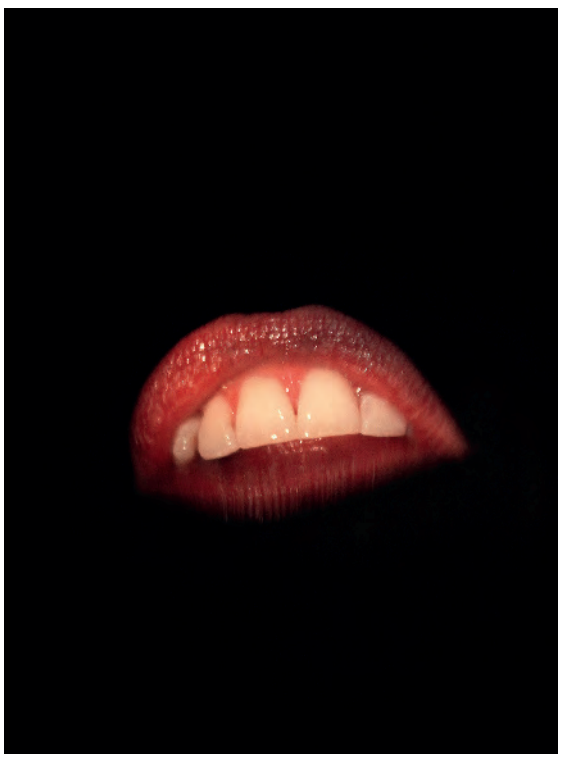
Mais recentemente, a artista sérvia Marina Abramović desenvolveu *performances* célebres, algumas em parceria com seu ex-companheiro Ulay (1943-2020), nas quais o corpo deles, as relações amorosas e as histórias pessoais estavam em primeiro plano. Uma das *performances* mais conhecidas do casal foi *Os amantes: a caminhada da Grande Muralha* (1988), que fizeram para marcar o fim de seu relacionamento amoroso. Nela, cada um deles começou uma caminhada a partir de uma das extremidades da Grande Muralha da China e, quando se encontraram, despediram-se em silêncio.

© ABRAMOVIĆ, MARINA AND ULAY (UWE LAYSIEPEN) / AUTVIS, BRASIL, 2024. FOTO: CORTESIA DE MARINA ABRAMOVIĆ ARQUIVOS

Registro da *performance* *Os amantes: a caminhada da Grande Muralha*, de Marina Abramović e Ulay, realizada na Grande Muralha da China em 1988.

No teatro, o escritor irlandês Samuel Beckett (1906-1989) apresentou, em suas últimas obras, textos que questionam diretamente a identidade de quem está em cena. É o caso de *Não eu* (1972), peça cujo único personagem é uma boca que fala em meio à escuridão. Nesse espetáculo – que também foi produzido como uma peça audiovisual – a pergunta que se faz ao público é: quem é essa pessoa a quem eu estou assistindo?

A produção contemporânea trouxe, ainda, novas discussões a respeito do tema. Dialogando indiretamente com a pergunta feita por Beckett, um número considerável de artistas contemporâneos se dedica à **autoficção**. Em obras que, muitas vezes, integram diferentes linguagens, criadores como o uruguaio Sergio Blanco, as argentinas Lola Arias e Vivi Tellas e a brasileira Janaina Leite, que você já conheceu na **Leitura 2**, têm transformado os próprios processos de criação em narrativas filmadas ou encenadas. Nesses trabalhos, destaca-se a tensão constante entre realidade e ficção, que provoca os espectadores a se perguntar, o tempo todo, se estão assistindo a algo que realmente aconteceu. O que prevalece nas obras desses artista é um sentimento de incerteza, uma vez que muitas delas não apresentam uma conclusão.



JOHN HAYNES/BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA

Atriz Lisa Dwan interpreta a boca no registro do espetáculo *Não eu*, de Samuel Beckett. The Royal Court Theatre, Londres, Inglaterra, 2014.

Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa. No Capítulo 13 do volume 3 de Língua Portuguesa, os estudantes podem ler um trecho de *O pai da menina morta*, de Tiago Ferro, para compreender a autoficção e associá-la às características discutidas em **Se eu quiser aprender +**.

Biblioteca do professor. Para o estudo de textos com traços autobiográficos, sugerimos a obra do escritor Philippe Lejeune, especialista em estudos de autobiografia. LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEMBRA?

Autoficção é um gênero literário que mescla elementos autobiográficos com ficção. A escritora francesa Annie Ernaux, uma das principais expoentes desse gênero, utiliza experiências pessoais para criar narrativas profundas e reflexivas, como no livro *Os anos* (2008). Outros exemplos são *Outros jeitos de usar a boca* (2014), da indiana Rupi Kaur, e *Negra nua crua* (2016), da brasileira Mel Duarte, em que as autoras entrelaçam histórias reais com ficção para proporcionar uma visão mais íntima e complexa da vida delas.

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

1. A forma mais comum de obter financiamento público é participando de editais públicos (municipais, estaduais ou federais) e recorrendo a leis de incentivo à cultura, como a Lei Rouanet, a Lei Aldir Blanc e a Lei Paulo Gustavo.

2. A rigor, cabe ao artista ou a um representante dele – como um agente – fazer a negociação com museus e galerias, entrar em contato com essas instituições para obter recursos financeiros para a produção e a realização da obra. Esses recursos também podem ser obtidos com doações de empresas e pessoas físicas, sendo possível negociar diretamente com esses doadores, muitas vezes chamados de **patronos**.

3. Há mais de uma possibilidade. Pode ser comercializada a execução da *performance* ao vivo por quem a criou; o roteiro da *performance* para uma execução de terceiros; o registro da *performance* em vídeo ou fotografia; entre outras possibilidades.

4. Um galerista é um profissional autônomo, geralmente um empresário, que administra uma galeria e investe em obras de arte que ele acredita que tenham potencial de venda. Um *marchand* também é um profissional autônomo que, usualmente, representa um conjunto de artistas e facilita o contato deles com colecionadores. Ambas as profissões requerem conhecimento especializado não só de história da arte, como também de tendências do mercado. Além disso, um galerista precisa de um capital inicial considerável para começar o trabalho.

Na contemporaneidade, a difusão do pensamento decolonial reforçou a necessidade de ampliar a representatividade nas encenações. Trabalhos como *Pele negra, máscaras brancas*, que você conheceu na **Leitura 1** deste capítulo, não aborda de maneira explícita as histórias pessoais dos atores; no entanto, quando eles refletem em cena sobre possíveis formas de superar o racismo, estão discutindo uma questão que os impacta para muito além do aspecto artístico – e a relevância dessa discussão é, certamente, sentida pelo público.

Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa. No Capítulo 13 do volume 1 de Língua Portuguesa, é estudado o texto teatral *Elza* e são discutidas algumas características de sua encenação. Se possível, peça aos estudantes que consultem o capítulo para ler o fragmento e analisar as imagens disponíveis. Caso já tenham estudado o texto, podem comentar aquilo que aprenderam.

Da mesma forma, no musical *Elza* (2018), escrito pelo paulista Vinícius Calderoni e dirigido pela carioca Duda Maia, sete atrizes contam a vida e a obra da cantora e compositora carioca Elza Soares (1930-2022) ao mesmo tempo que se aborda a condição da mulher negra periférica brasileira. No palco, as atrizes-cantoras acabam também por encenar as próprias batalhas diárias como mulheres negras que sofrem racismo e machismo.

TRABALHO E JUVENTUDES

Trabalho e juventudes. Essa é uma oportunidade para trabalhar com os estudantes temas como difusão, circulação e recepção de obras no mercado de arte.

Performances – como as realizadas por Marina Abramović – e filmes experimentais – como o produzido com base na obra de Samuel Beckett – também podem ser financiados com recursos públicos e até mesmo patrocinados por museus, galeristas ou entusiastas dessas modalidades artísticas.

Para entender melhor como funciona esse mercado, faça uma pesquisa para responder às perguntas a seguir.

1. Como *performers* e outros artistas experimentais podem obter financiamento público para produzir os projetos deles?
2. Como ocorre a negociação de *performances* e obras experimentais com museus e galerias?
3. O que é, de fato, vendido na negociação de uma *performance*?
4. Qual é a diferença entre um galerista e um *marchand*?

E se a gente. A ideia é incentivar os estudantes a direcionar a pesquisa para relações entre arte e vida, incluindo contextos artísticos, sociais, históricos e políticos. A proposta desta seção mobiliza as habilidades EM13LGG603 e EM13LGG604.

E SE A GENTE... Produzisse um seminário?

Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa. Convide, se possível, o professor de Língua Portuguesa para ajudar a estruturar os seminários. Ele pode, em aula a ser combinada, retomar os elementos estáveis que constituem esse gênero oral tão importante para o mundo do trabalho. O professor pode sugerir uma rubrica de correção (há alguns modelos nos volumes de Língua Portuguesa desta coleção) e auxiliá-lo na avaliação dos seminários.

Leia orientações complementares para as etapas da atividade na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Nesta atividade, você vai produzir, em grupo e de forma colaborativa, um seminário sobre um dos artistas ou dos grupos teatrais estudados neste capítulo.

Preparando o terreno

1. Forme um grupo com três colegas.
2. Percorram novamente o capítulo e escolham um artista cuja produção gostariam de conhecer melhor.

Momento de pesquisar

3. Comecem a pesquisa registrando os dados biográficos do artista que escolheram, como idade, local de nascimento, cidade onde mora, formação universitária, primeiras experiências artísticas etc. Para isso, consultem livros e catálogos de arte, *sites* confiáveis, como os oficiais do artista ou de companhias, e, eventualmente, as redes sociais dele.
4. Selecionem, então, as obras de maior reconhecimento desse artista, seja pelo público, seja pela crítica. Na análise dessas obras, procurem reconhecer os elementos que se repetem; verifiquem se isso é o que caracteriza a obra do artista, isto é, o que constitui a poética dele.
5. Ao longo da pesquisa, recolham imagens, áudios, trechos de vídeo e tudo o que considerarem interessante. Esse material ajudará vocês a ilustrarem o seminário.

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

Momento de roteirizar e apresentar o seminário

6. Iniciem o roteiro explicando por que, entre as opções possíveis, vocês escolheram o artista com o qual estão trabalhando. Nessa explicação, tentem apresentar argumentos sensíveis, ou seja, explicar os aspectos trabalhados por esse artista que interessaram pessoalmente a vocês. Transformem, então, essa explicação em uma pergunta disparadora. Por exemplo: Como apresentar às pessoas formas de superar o racismo (no caso de *Pele negra, máscaras brancas*)? Ou então: É possível celebrar uma despedida (no caso de *Festa de separação – um documentário cênico*)?
7. Organizem as informações que vocês pesquisaram, de modo a responder, progressivamente, à pergunta que definiram. Para isso, apresentem fatos, ideias e características das obras do artista estudado.
8. Dividam as falas entre os integrantes do grupo e combinem como vão fazer a apresentação. Nesse momento, escolham também como ilustrar o seminário. Vocês podem montar uma sequência de *slides* ou imprimir alguns documentos e apresentar à turma.
9. Com a ajuda do professor, definam a ordem dos grupos e apresentem os seminários.

Tá ligado!

O seminário é um gênero textual oral formal voltado à divulgação de conhecimentos.

Tá ligado! O O estudo do seminário é feito nos Capítulos 9 do volume 1 e 11 do volume 2 de Língua Portuguesa. Se achar conveniente e for possível, sugira aos estudantes que recorram também às orientações ali disponíveis para desenvolverem a proposta desta seção.

8. O modelo de apresentação constitui uma boa oportunidade de ajudar os estudantes a explorar diferentes recursos multimodais, como *slides*, vídeos e músicas.

Momento de avaliar

Reunidos com a turma inteira, respondam às perguntas a seguir.

10. Os seminários ampliaram a compreensão dos processos com inspiração autobiográfica no teatro? De que modo?
11. A vida e a trajetória dos artistas pesquisados dialogam com suas experiências pessoais? Como?

10. Resposta pessoal, que está relacionada à qualidade das pesquisas. Espera-se que os estudantes respondam que sim.

11. Resposta pessoal. Novamente, espera-se que os estudantes respondam que sim. Em todo caso, estimule-os a aprofundar esse diálogo – ou a justificar por que ele não ocorreu.

EXPRESSÃO Eu, em cena

Nesta atividade, você vai desenvolver um experimento cênico, de caráter autobiográfico, tendo como referências as leituras deste capítulo, em especial, *Festa de separação – um documentário cênico*, peça que surgiu da necessidade de refletir sobre um momento de grande relevância pessoal.

Seu objetivo será produzir uma pequena cena que represente um evento que, para você, constituiu uma mudança significativa. Pode ser um evento coletivo, como uma formatura, o casamento de um parente próximo ou o nascimento de um irmão. Pode, também, ser uma situação mais íntima, como o surgimento do primeiro pelo na barba ou a manhã em que, diante do espelho, você percebeu que já não tinha mais "rosto de criança".

O acontecimento escolhido deve ser importante para você. E lembre-se: à semelhança de artistas que exploram a autoficção, você tem uma margem criativa ampla para trabalhar esse acontecimento.

Expressão. Os estudantes vão realizar um experimento cênico, de caráter autobiográfico, tendo como referência as leituras deste capítulo para celebrar as transformações e as aprendizagens da adolescência. Esta atividade contribui para o desenvolvimento das habilidades EM13LGG602 e EM13LGG603 ao incentivar o uso das diversas linguagens artísticas para expressar e refletir sobre as mudanças vivenciadas durante essa fase da vida, conectando essas expressões aos contextos sociais, culturais e históricos.

Etapa 1 – Esmiuçando seu acervo pessoal

1. Escolha o acontecimento com o qual você vai trabalhar e o escreva como uma narrativa curta, com começo, meio e fim.
2. Liste em um material de anotações objetos pessoais que se relacionem a esse acontecimento. Além de enumerá-los, resuma, em poucas palavras, por que razão esses objetos são importantes.

Etapa 1. Para escrever o acontecimento de maneira curta e direta, oriente os estudantes a pensar nos pontos mais importantes, aqueles essenciais que não podem faltar.

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

3. Encontrar assuntos e temas é um desafio bastante comum aos artistas. Esta etapa busca explicitar aos estudantes questões que lhes sejam latentes, mas, talvez, das quais eles não tenham muita consciência.

3. Avalie o que escreveu e selecione os três objetos mais significativos para você.

4. Escolha uma música ou canção que se relacione ao que você sente quando se recorda do acontecimento escolhido. Note que ela não precisa, necessariamente, representar o que você sentiu quando o viveu, e sim o que experimenta agora, quando se lembra dele. Registre-a, incluindo a autoria dela, em um material de anotação.

5. Incentive os estudantes a relembrar textos e poesias de que gostam e a relacioná-los ao acontecimento. Os textos trabalhados nos volumes de Língua Portuguesa e Redação desta coleção podem ajudá-los nesta etapa.

5. Pesquise um texto literário curto – um poema, um trecho de um conto ou romance – que se relacione ao acontecimento. Transcreva o texto em um material de anotações, registrando também a autoria dele.

6. Examine com atenção o que registrou. Perceba que esses registros compõem um pequeno acervo de uma situação que transformou você – e que contribuiu para você se tornar quem é hoje. Busque identificar substantivos para nomear os sentimentos que esses registros despertam em você. Exemplos: paixão, expectativa, ansiedade etc.

6. Ofereça um tempo para que os estudantes analisem os registros, pois eles formam uma espécie de inventário que contribuirá com o desenvolvimento de poéticas pessoais.

Etapa 2 – Compondo um acervo coletivo

7. Reúnam-se em trios. Apresentem aos outros dois colegas o acervo que compuseram na etapa anterior. Para isso, leiam o que escreveram, na ordem proposta pelas instruções. Primeiro, falem sobre o acontecimento, em seguida sobre os três objetos selecionados, depois sobre a canção e o texto literário e, por fim, sobre os pontos em comum ou as regularidades que existem entre eles.

8. Feitas as apresentações, conversem sobre o que há em comum entre os três acervos. Façam, portanto, um novo esforço para encontrar regularidades.

9. Com base na conversa anterior, cada integrante deve escolher um dos objetos entre os três que trouxe, de modo que seu acervo deve conter um objeto, uma canção e um texto literário.

Etapa 3 – Escrevendo e ensaiando os roteiros

10. Definam um roteiro que ordene e projete a narrativa dos acontecimentos. Ele deve conter a apresentação do objeto, do texto literário e da canção; ou seja, cada um deve escrever uma nova narrativa, que deve ser apresentada ao lado dos dois outros colegas.

11. Na composição do roteiro, incluam um breve comentário para cada elemento apresentado. De acordo com o perfil de cada um, avaliem a necessidade de escrever ou não os comentários que farão.

12. Considerem também a possibilidade de pequenas cenas coletivas, em que possam, por exemplo, explicitar as semelhanças e as diferenças entre as escolhas de vocês.

13. Sejam criativos e tentem produzir um experimento que tenha a "cara" de vocês. Há diversas maneiras de contar uma história! Lembrem-se de que vocês podem incluir elementos de incerteza na história, como os artistas que trabalham com o gênero autoficção (embora, muitas vezes, a realidade já seja, por si só, bem mais inventiva – e muito menos verossímil – do que a ficção).

14. Ensaiem os roteiros. Nesta atividade, a direção é coletiva, assim como as concepções de cenografia e de figurino: organizem-se para pensar como será a caracterização do espaço do experimento e como será a reprodução das canções e dos textos.

15. Cuidem para que o experimento cênico tenha entre 8 e 12 minutos.

7. De acordo com o perfil da turma, avalie se é melhor sortear os trios ou deixar os estudantes livres para escolherem os grupos de trabalho. Diga a eles que façam essa apresentação em voz alta, um estudante de cada vez.
8. É provável que a principal regularidade seja, precisamente, o caráter transformador das situações escolhidas pelos estudantes. Transite pelos grupos nesta etapa e, se for preciso, comente com os trios que essa pode ser a regularidade.
9. Pode não ser simples escolher apenas um objeto. Para ajudar os estudantes, oriente-os a refletir sobre qual deles pode ser responsável por representar a essência da narrativa, aquilo que não pode faltar.
10. Esta etapa busca integrar as questões pessoais, levantadas na etapa anterior, às questões de âmbito coletivo.
11. Oriente os estudantes que os comentários são uma justificativa dos motivos de escolha de cada elemento.
12. Caso os estudantes considerem fazer cenas coletivas, comente que elas seriam compostas por uma espécie de diálogo entre os acontecimentos da vida pessoal de cada um.

Dica de professor

Sejam sintéticos. Não é necessário reproduzir a canção ou o texto literário na íntegra; selecionar os trechos mais significativos dessas obras para a narrativa que vocês estão elaborando já pode ser suficiente.

13. Comente com os estudantes que um experimento que tenha "a cara" de seu criador, revela sua poética pessoal.
14. Verifique os recursos de áudio e vídeo disponíveis na escola e apresente-os aos estudantes para ampliar as possibilidades de composição.
15. Se for preciso, divida a turma em dois grandes grupos para realizar apresentações simultâneas. É importante que cada estudante tenha um tempo considerável de atuação "solo" (3 ou 4 minutos podem parecer pouco tempo, mas, em cena, a percepção da duração tende a se dilatar, sobretudo para quem não está muito acostumado a interpretar a si próprio).

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

Etapa 4 – Apresentando as cenas

Reunidos com a turma inteira, combinem a ordem e a troca dos cenários dos experimentos. Em seguida, apresentem suas cenas e assistam às apresentações dos colegas, sempre com atenção e respeito.

Etapa 4. A proposta conduz os estudantes a realizar uma espécie de colagem, inspirada na linguagem do espetáculo *Festa de separação – um documentário cênico*.

Etapa 5 – Avaliando o exercício

Reúnam-se, novamente, nos trios de trabalho. Escolham, então, o trabalho de outro trio para avaliar, cuidando para fazer isso de forma respeitosa. Nessa avaliação, respondam às perguntas a seguir. Depois, apresentem suas conclusões ao grupo avaliado.

- Os acontecimentos encenados representam momentos de transição pessoal?
- Vocês perceberam uma ou mais regularidades nas histórias narradas pelos colegas?
- Houve algum elemento que gerou incerteza com relação à sua veracidade?
- Os objetos, as canções e o texto literário enriqueceram o roteiro?
- A encenação potencializou o roteiro?
- Alguma coisa poderia ter sido melhorada?

Etapa 5. As respostas são pessoais. Se for preciso, estabeleça um critério de seleção para essa avaliação. Por exemplo: cada trio avaliará o grupo que se apresentou na sequência da própria apresentação.

E se a gente se autoavaliasse? O objetivo dessa proposta é que os estudantes avaliem seus percursos e reconheçam as aprendizagens que tiveram ao longo do capítulo, contribuindo para a consolidação de seus saberes.

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

Para refletir sobre sua experiência neste capítulo, responda às perguntas a seguir.

1. **Refletir sobre um acontecimento transformador, como você fez em Expressão, contribuiu para uma compreensão mais profunda da pessoa que você é hoje?**
2. **Você acredita que o trabalho desenvolvido no capítulo, que explorou e evidenciou aspectos individuais e situações particulares, tanto dos artistas apresentados quanto de você e dos colegas, contribuiu, de alguma forma, para a dissolução de estereótipos e preconceitos sobre as pessoas e as situações por elas vividas? Por quê?**
3. **Ainda pensando na narrativa que você desenvolveu em Expressão, você sentiu que, de alguma forma, sua lembrança modificou a experiência que escolheu apresentar?**
4. **A representação artística de histórias pessoais tem se tornado cada vez mais frequente. Na sua opinião, quais são os principais motivos que explicam essa tendência?**
5. **Você acredita que as atividades propostas neste capítulo ajudaram a turma toda a se conhecer melhor e, consequentemente, a constituir um grupo mais confiante?**

1. Resposta pessoal.
2. Resposta pessoal. Pode ser que eles comentem que tinham uma ideia preconcebida de que separações não são compatíveis com festas, por exemplo, ou que tinham algum preconceito sobre certas atitudes dos colegas, que foi dissolvido quando puderam compreender melhor algumas situações da vida deles. Cuide para que todos os estudantes se sintam confortáveis para responder à pergunta, enfatizando a necessidade do cuidado e do respeito ao abordar questões relacionadas a preconceitos e estereótipos.
3. Resposta pessoal. A lembrança – em especial, a lembrança intencional – é um ato que sempre acontece no presente e, consequentemente, transforma o passado em uma narrativa parcial.
Biblioteca do professor. A esse respeito, conferir o livro *Matéria e memória*, escrito pelo filósofo francês Henri Bergson.
BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
4. Resposta pessoal. Há diversas justificativas possíveis. Há quem diga que a velocidade das transformações ocorridas nos últimos tempos tenha provocado uma crise coletiva de identidade, o que fez com que diversos artistas sentissem a necessidade de refletir sobre as pessoas que são e, nessa mesma direção, sobre os processos históricos que os influenciaram. Há, sob outra ótica, críticos que afirmam que vivemos em um período de intensa individualização, o que provoca nos artistas a necessidade de voltar a atenção para a própria subjetividade.
5. Resposta pessoal.

Recado final

Neste capítulo, estudamos algumas das relações estabelecidas entre teatro e autobiografia. Nesse percurso, detivemo-nos na importância da interlocução e da coletividade nas narrativas autobiográficas. No teatro, a experiência de contar quem somos significa, sempre, contar isso a alguém. Dessa maneira, aprendemos que a representação com traços autobiográficos ou autoficcionais é, além de uma prática de expressão pessoal, um exercício de alteridade.

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

Capítulo 18

EXPERIENCIANDO DANÇAR *HIP-HOP*

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Você já sentiu vontade de expressar sua indignação ao se deparar com uma situação de injustiça? O que faz você querer ser ouvido? Como podemos lutar, levantar nossa voz e expressar nosso posicionamento? Alguns movimentos culturais, como é o caso do *hip-hop*, se conectam a uma necessidade de denunciar as injustiças sociais e fazem isso por meio da arte.

Neste capítulo, você vai conhecer essa cultura, que é rica e abrange diferentes expressões artísticas, e saber mais sobre as danças que compõem o movimento. Além disso, vai compreender como essas danças se profissionalizaram e ganharam espaço em diferentes contextos além da rua, como o palco, a televisão e a internet. Ao final desse percurso, você terá a oportunidade de praticar movimentos de dança do *hip-hop*!

AGUÇANDO OS SENTIDOS Qual é sua indignação?

Aguçando os sentidos. Nesta seção, que tem caráter de sensibilização para os temas do capítulo e de avaliação diagnóstica, os estudantes serão estimulados a elaborar uma sequência de movimentos que revele questões que lhes causam algum tipo de indignação e podem estar ligadas às dimensões da vida social, cultural, política e econômica. Esta atividade promove a expressão criativa em um processo relacionado a experiências individuais e coletivas, mobilizando as habilidades EM13LGG502, EM13LGG603, EM13LGG604 e EM13LGG702.

A dança pode ser uma forma de manifestação para combater preconceitos e injustiças, e isso só acontece com o corpo em movimento! Nessa proposta, você vai demonstrar, utilizando movimentos corporais, como se sente em relação a situações que causam indignação.

1. Pense na região em que você vive. Que questões são, na sua opinião, motivo de indignação?
2. Forme um trio com seus colegas. Em seguida, respondam: O que causa indignação em vocês? Reflitam sobre questões de cunho político ou social.
3. Criem uma sequência de movimentos que demonstrem a sensação que vocês têm diante dessas questões. A dança não apresenta, necessariamente, um discurso explicativo ou literal, mas pode, sim, se conectar com essas temáticas ao utilizar movimentos corporais. Levem esse ponto em consideração durante o processo de criação. A sequência que vocês vão criar deve ser curta e apresentar de três a cinco movimentos, com transição entre eles. Repitam essa sequência algumas vezes até memorizá-la.
4. Depois da etapa de criação dos movimentos, todos deverão voltar a trabalhar em conjunto. Espalhem-se pelo espaço e encontrem uma posição confortável para se concentrar e se tranquilizar antes de começar a se movimentar.
5. Nessa posição, preste atenção em sua respiração. Inspire profundamente e, a cada expiração, procure expandir algumas partes do corpo. Comece devagar e, aos poucos, à medida que se sentir confortável, gire o corpo e, se quiser, pode até se levantar e saltar durante as expirações. Lembre-se de sempre ser gentil e cuidadoso com o próprio corpo.
6. Em seguida, caminhe pelo espaço prestando atenção em todos os detalhes a seu redor, bem como nas pessoas que estão nesse lugar. Cada um pode caminhar em seu tempo e à sua maneira. Analise a velocidade e o modo como cada colega caminha. Você pode se deixar influenciar pela velocidade do caminhar deles, mesmo estando em lugares distantes da sala.

1. Resposta pessoal. Antes de os estudantes se dividirem em trios, estimule uma conversa coletiva sobre as questões que afetam a turma, sejam elas sociais, políticas ou culturais, especialmente aquelas que dizem respeito às culturas juvenis. Assim, quando estiverem nos trios, poderão se sentir encorajados a se posicionar.
2. Resposta pessoal.
3. Antes de iniciar o processo criativo, oriente os estudantes a espreguiçar o corpo lentamente, como forma de aquecimento. Será feita uma preparação corporal mais aprofundada em uma etapa posterior, mas é importante que se alonguem para que as sequências de movimento sejam criadas com segurança e conforto. Comente com eles que "transições" são os caminhos que fazem a ligação entre um movimento e outro.
4. A atividade deve ser desenvolvida em um espaço amplo, afastando mesas e cadeiras se necessário. Para realizar a proposta, é preferível que os estudantes se deitem, mas, se não for possível, oriente-os a escolher outra posição em que se sintam confortáveis. Peça, também, que retirem os sapatos para que se movimentem com conforto e segurança e, se possível, coloque uma música instrumental durante a proposta.
5. Oriente os estudantes a desenvolver a proposta com tranquilidade. Peça que sejam gentis consigo mesmos e aguçem os sentidos e a percepção para sentir cada movimento.
6. Diga aos estudantes que devem permanecer em silêncio enquanto caminham para que estabeleçam relações com os colegas pelo olhar e pelos movimentos, não pela fala. Isso pode ajudar na concentração.

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

7. Ao sinal do professor, interrompa a caminhada e reúna-se com seu trio para realizar a sequência de movimentos que criaram. Nesse momento, todos os trios vão dançar ao mesmo tempo. Quando terminarem, pausem na posição do último movimento até que o professor dê um novo sinal para que voltem a caminhar. É importante que, mesmo sem combinar previamente, os trios busquem se organizar no espaço para preenchê-lo por inteiro.

8. Procedam dessa forma três vezes, respeitando os sinais do professor. Na quarta vez, apenas um trio faz sua sequência, enquanto os outros, parados, observam. A cada nova parada, repitam esse procedimento, revezando os trios até que todos tenham suas sequências observadas.

9. Ao final da atividade, reúnam-se em uma roda para conversar sobre as danças e as indignações que motivaram a criação da sequência de movimentos de cada trio.
   a. Em um primeiro momento, levantem hipóteses sobre as sequências de movimento criadas pelos colegas que observaram. Vocês identificaram os assuntos abordados por cada trio?
   b. Depois de escutar as opiniões de todos, cada trio deverá compartilhar as indignações que inspiraram a criação e comentar as estratégias utilizadas para comunicar esses temas por meio da dança. Conversem também sobre os desafios enfrentados na atividade e sobre como os resolveram.

Tá ligado! Se achar conveniente, leia para os estudantes o texto estudado no Capítulo 9 do volume de Redação.

Tá ligado!

O inconformismo também pode ser expresso por meio de textos dissertativo-argumentativos, como os solicitados na prova do Enem. A Redação de 2016, por exemplo, teve como tema a intolerância religiosa, abrindo espaço para a construção de críticas sociais.

7. Caso você tenha optado por fazer a proposta com acompanhamento de uma música, a procura pelos integrantes do grupo e a execução das sequências podem ser feitas quando a música parar. Assim que ela voltar a tocar, todos retornam à caminhada. Você pode também usar o recurso da luz: com a luz acesa, os estudantes caminham e, quando ela se apagar, eles fazem as sequências de movimentos ou vice-versa.

8. Nesse momento, coordene o revezamento de trios da maneira que achar mais oportuna. Uma sugestão é numerar os trios e pedir a eles que fiquem atentos aos comandos e respeitem a sequência indicada.

9. a. Deixe que os estudantes comentem livremente nesse momento. É importante que experimentem encontrar palavras para definir o que viram e sentiram.

9. b. Busque estabelecer um ambiente de acolhimento para que todos os estudantes possam compartilhar experiências e elaborar reflexões sobre as aprendizagens desenvolvidas. É no diálogo e na pluralidade de pontos de vista e experiências que a aprendizagem se torna profunda e conectada com os princípios do respeito às diferenças.

Leitura 1

O Zumb.boys, grupo formado por Márcio Greyk na Vila Santa Inês, bairro periférico da Zona Leste do município de São Paulo, tem como base de pesquisa o *breaking*. Em *Dança por correio*, uma intervenção artística criada em 2012, os dançarinos do grupo circulam pelas ruas da cidade vestidos de carteiros e surpreendem os transeuntes ao entregar cartas convidando as pessoas a participar de uma dança.

Segundo o Zumb.boys, a intenção de *Dança por correio* é interferir nos fluxos cotidianos e na paisagem urbana, fazendo com que as pessoas, ao escolherem uma carta, participem do desenvolvimento da dança e do rumo da apresentação. Dessa forma, a ação convida o público a ocupar os espaços da cidade de uma maneira mais sensível, atenta e criativa ao participar de uma experiência artística.

Leitura 1. Os estudantes vão analisar a intervenção *Dança por correio*, do grupo Zumb.boys, companhia paulistana que se desenvolveu profissionalmente fazendo trabalhos sociais e criando apresentações tanto para a rua quanto para o palco. Estudando essa obra, eles vão conhecer o *breaking* e como esse estilo de dança pode fazer parte de *performances* e espetáculos artísticos. Também vão reconhecer o espaço onde o trabalho foi apresentado (a periferia do município São Paulo) e observar o contato espontâneo do público com os artistas. Esses conteúdos desenvolvem as habilidades EM13LGG301, EM13LGG401, EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG603. A atividade pode ser desenvolvida apenas pela análise das imagens, mas é recomendável que os estudantes assistam a vídeos do trabalho, que podem ser encontrados facilmente na internet. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

PABLO ARARIPE/GRUPO ZUMB.BOYS

Registro da intervenção artística *Dança por correio*, do grupo Zumb.boys. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2018.

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

PABLO ARARIPE/GRUPO ZUMB.BOYS

Há diversas interações propostas pelo grupo nas cartas, como a mensagem "Não me olhe", que estabelece um jogo em que o público tenta desviar os olhos do dançarino enquanto o dançarino busca o olhar do público; caso o público o encare, o dançarino tenta fugir do olhar do espectador. Esse é um tipo de jogo de improvisação em que, embora haja regras preestabelecidas, a forma como a dinâmica se desenvolve depende de cada apresentação e, também, das reações do público.

Registro da intervenção artística *Dança por correio*, do grupo Zumb.boys. Sesc Itaquera, município de São Paulo, estado de São Paulo, 2022.

Você sabe por que o movimento ***hip-hop*** tem esse nome? Trata-se de uma associação das palavras *hip* (termo inglês, que significa "quadril", em português) e *hop* (outro termo inglês, que significa "saltar", em português), que podem ser traduzidas livremente como "saltar balançando o quadril".

Quando o *breaking* surgiu nos Estados Unidos, na década de 1970, dançarinos organizavam bailes e festas nas ruas, nos ginásios e nas escolas, estimulando os jovens a dançar em vez de brigar. Além da dança, fazer arte em muros e trens, estabelecendo um território, era um modo de criar identidade e pertencimento entre os praticantes.

Um dos grupos que mais difundiram a prática de *breaking* no mundo foi a Rock Stead Crew. Outro grupo bastante conhecido foi a Universal Zulu Nation, que tinha como líder o *DJ* Afrika Bambaataa, responsável por batizar, no início dos anos 1980, o movimento que já existia há algum tempo.

Papo aberto sobre a dança

1. **Você já foi surpreendido por uma dança na rua? Como imagina que reagiria caso fosse abordado nas ruas de seu bairro e convidado a participar de uma dança? Aceitaria o convite?**

2. **Analise os lugares onde as apresentações de *Dança por correio* acontecem e procure perceber que diálogo se estabelece entre a dança e o espaço. Qual é a importância do espaço para essa dança? Você acha que seria diferente se a proposta fosse apresentada em uma sala de teatro? Por quê?**

JUDSON SALES/GRUPO ZUMB.BOYS

Registro da intervenção artística *Dança por correio*, do grupo Zumb.boys. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2017.

1. Resposta pessoal. Para que os estudantes respondam à pergunta, incentive-os a pensar em uma situação hipotética, imaginando um evento similar ao da obra *Dança por correio* acontecendo no bairro onde vivem.
2. Resposta pessoal. É desejável que os estudantes notem, com base nos repertórios pessoais, que a apresentação da dança em um teatro perderia o sentido, já que se trata de uma intervenção artística que tem como objetivo afetar os trajetos que as pessoas percorrem cotidianamente. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

Por dentro da dança

3. O objetivo da pergunta é verificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o *breaking*. Explique a eles que não precisam saber o nome dos movimentos que conhecem, mas devem explicar como são feitos.

3. **Como você sabe, o grupo Zumb.boys é uma companhia de dança que pesquisa o *breaking* nas criações. Você já dançou *breaking*? Conhece algum movimento desse estilo de dança? Em caso afirmativo, descreva a experiência e os movimentos que conhece.**

4. **Analise a imagem em que o dançarino faz um salto mortal, isto é, um giro completo no ar. Os giros, os saltos e as acrobacias foram incorporados ao *breaking* depois de 1980 e são chamados de *power moves*. Embora não sejam considerados essenciais, são movimentos de dificuldade e de velocidade que, somados aos passos básicos, podem tornar o trabalho do dançarino espetacular. De que outra prática corporal esse movimento pode ter recebido influência? Quais são as características e as exigências físicas e motoras para realizar esses movimentos?**

PABLO ARARIPE/GRUPO ZUMB.BOYS

Dançarino fazendo um salto mortal durante a *performance Dança por correio*, do grupo Zumb.boys. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2023.

Investigue

Assim como o Zumb.boys, muitos coletivos e artistas de *hip-hop* utilizam os *power moves* em suas apresentações. O que são esses movimentos?

Estratégia: A tradução de um termo ou expressão estrangeira pode facilitar a pesquisa, mas é preciso verificar o contexto de uso para confirmar o sentido. Caso necessário, peça ajuda aos colegas ou ao professor de Língua Inglesa.

Investigue. Diálogo interdisciplinar com Língua Inglesa. Organize uma roda de conversa sobre a questão, em que os estudantes exponham a definição que formularam. Em seguida, comente ou reforce que os *power moves* não são um estilo de dança, mas uma denominação para movimentos de grande dificuldade. O essencial para dançar o *breaking* é a utilização do *break* (da batida da música), e não a execução desses movimentos.

4. Há influências da ginástica artística, das artes marciais e da capoeira. Para executar um salto como esse, é necessário um treinamento cuidadoso por se tratar de um movimento de grande dificuldade e risco, exigindo habilidades físicas, como força e potência, e motoras, como equilíbrio e coordenação.

5. **Há três movimentos básicos executados pelos *b-boys e b-girls*, como são chamados os dançarinos de *breaking*:**
   - *Top rock* (preparação): é um movimento feito em pé, caracterizado pelo cruzar das pernas.
   - *Footwork* (trabalho dos pés): depois de descer até o chão, o trabalho das pernas é feito continuamente em volta do corpo, em nível baixo.
   - *Freeze* (congelamento): é a finalização da dança solo do *b-boy* ou da *b-girl*, que pode variar entre *stance* (uma "pose" com atitude) e as várias formas de *freeze* (*baby freeze*, *spider freeze*, *chair freeze*, *bridge freeze*, *hand standin*, *head standing* etc.).

Você reconhece algum desses movimentos nas imagens a seguir?

5. a. Exemplo de *footwork*.

a.

Registro da *performance Dança por correio*, do grupo Zumb.boys. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2023.

5. b. Exemplo de *freeze*.

b.

Registro da *performance Dança por correio*, do grupo Zumb.boys. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2023.

FOTOS: PABLO ARARIPE/GRUPO ZUMB.BOYS

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

Biblioteca cultural

PABLO ARARIPE/GRUPO ZUMB.BOYS

Registro do espetáculo *O que se rouba*, do grupo Zumb.boys. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2014.

O coletivo Zumb.boys também tem obras que discutem injustiças sociais, como é o caso do espetáculo *O que se rouba* (2014), em que o grupo faz uma reflexão sobre o desejo humano de possuir bens materiais e imateriais. A experiência de apreciação desse trabalho convida o público a entrar em contato com um universo simbólico, levando-o a refletir sobre a própria vida. Se possível, procure vídeos de apresentação desse trabalho e assista a eles.

Leitura 2. Os estudantes vão conhecer o espetáculo *Nêgo* (*eu.ele.nós.tudo preto*), da Companhia Urbana de Dança. Ao analisar esse trabalho, que leva o legado estético do *hip-hop* para uma pesquisa contemporânea no palco, os estudantes poderão aguçar a sensibilidade para a fruição de danças, fazendo uma reflexão sobre elementos da dança cênica, conforme propõe a habilidade EM13LGG602. Além disso, a atividade estimula o debate sobre questões polêmicas e a análise crítica de preconceitos e estereótipos, mobilizando também as habilidades EM13LGG303 e EM13LGG502. Se possível, assista com a turma ao *teaser* do espetáculo, disponível na internet, para que estabeleçam um contato mais amplo com a obra.

Leitura 2

O *breaking* surgiu como parte do *hip-hop* em um contexto de movimento cultural da juventude fortemente ligado às ruas. Com o tempo, os passos ousados e acrobáticos dos *b-boys* e das *b-girls* ganharam também os palcos, compondo processos de criação de companhias de dança contemporânea.

Formado no Rio de Janeiro com direção artística de Sônia Destri Lie, o grupo Companhia Urbana de Dança é um exemplo de trabalho que tem como base de suas pesquisas em dança o uso de elementos do *breaking* e de outras danças brasileiras em diálogo com a dança contemporânea. Para conhecer mais o trabalho da companhia, leia, a seguir, um fragmento da sinopse do espetáculo *Nêgo* (*eu.ele.nós.tudo preto*) (2014) e analise também alguns registros das apresentações do grupo.

COMPANHIA URBANA DE DANÇA

Registro do espetáculo *Nêgo (eu.ele.nós.tudo preto)*, da Companhia Urbana de Dança. Fotografia de 2014.

LEMBRA?

Um **movimento cultural** é um fenômeno social que une grupos de pessoas em torno de práticas, valores e expressões artísticas. Ele reverbera ideias, denuncia injustiças e promove mudanças sociais por meio de várias formas de arte.

Fala aí! Utilizando a metodologia ativa painel integrado, oriente os estudantes a formarem grupos para discutir o tema. Em seguida, deverão ser formados novos grupos, com um representante de cada um dos grupos iniciais, para uma socialização da discussão. Nessa segunda rodada, cada integrante tem a responsabilidade de retomar, por meio de uma síntese oral, a conclusão a que seu grupo chegou e os principais argumentos que levaram a ela. No final, comente que a abertura do programa pôs em cena uma expressão artística ligada à cultura negra bem como dançarinos negros, diferenciando-se de um cenário em que, historicamente, as pessoas negras têm sido excluídas, o que contribui para ampliar a representatividade e, assim, combater o preconceito. Trata-se de uma das formas de efetivar a luta proposta pelo movimento *hip-hop*, promovendo a aproximação sem, necessariamente, comprometer seu valor político.

Fala aí!

A Companhia Urbana de Dança foi responsável por criar uma coreografia para a abertura de um programa jornalístico bastante popular na televisão. Você acha que, ao realizar uma coreografia para um veículo televisivo, o valor político do *hip-hop*, associado às críticas sociais, é diminuído? Por quê? Reúnam-se em grupos de quatro ou cinco integrantes e conversem sobre o assunto.

Estratégia: Em uma discussão é essencial respeitar os turnos de fala e as opiniões divergentes da sua. Ao escutar o ponto de vista de um colega, faça perguntas para tirar dúvidas sobre o argumento dele e aprofundar a discussão.

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

No Brasil, quem mais morre, e se morre muito, e violentamente, são os jovens negros. Os números são impressionantes, morre-se mais que em muitas guerras declaradas. E a morte tem uma cor predominante nesse país. Tudo preto. É certo: os dançarinos da Companhia Urbana de Dança hoje são ponto fora da curva dessa estatística dolorosa, no entanto, não deixaram de ser o que são nesse processo que os tirou da frente da linha de tiro. A cada dia no olhar de alguém que cruza com eles na rua, no transporte coletivo, no táxi que não para, na dura da polícia, são vistos e tratados como aquilo que são: todos pretos. Já se disse: *black is beautiful*. E negra é a raiz da liberdade. Mas, ser negro, jovem e urbano da periferia e dançar com talento e ousadia, diz não só de beleza, mas também de resiliência.

SÃO Paulo Companhia de Dança. Dança em rede, **Nêgo (Eu, ele, nós, Tudo Preto)**. Disponível em: https://spcd.com.br/verbete/nego-eu-ele-nos-tudo-preto-2/. Acesso em: 14 ago. 2024.

RENATO MANGOLIN/ACERVO DO FOTÓGRAFO

Registro do espetáculo *Nêgo (eu.ele.nós.tudo preto)*, da Companhia Urbana de Dança. Fotografia de 2014.

Papo aberto sobre a dança

1. **Associe o título *Nêgo* (*eu.ele.nós.tudo preto*) ao trecho da sinopse e às imagens do espetáculo. Que relações você estabelece entre esses dois materiais? Qual parece ser a temática do espetáculo?**

2. **O espetáculo aborda o assunto do racismo no Brasil, país em que muitos jovens negros passam por situações discriminatórias cotidianamente e são vítimas de violência. Você acredita que a existência de um espetáculo de dança como *Nêgo* (*eu.ele.nós.tudo preto*) contribui para a conscientização sobre o racismo e para a mudança desse cenário no país?**

1. Resposta pessoal. De acordo com a sinopse, o estudante pode inferir que o espetáculo aborda o racismo e a violência cotidiana que atinge a população negra e periférica nos centros urbanos brasileiros. Pelas imagens, podem reconhecer a presença de dançarinos negros em posturas cujas interpretações são subjetivas, mas podem remeter aos preconceitos explícitos e velados e às práticas racistas que estruturam a sociedade brasileira.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que sim, um espetáculo de dança é uma das formas de contribuir para a conscientização de um problema social e para a promoção de propostas de transformação que visem ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

CHRISTOPHER DUGGAN/ACERVO DO FOTÓGRAFO

Registro do espetáculo *Nêgo (eu.ele.nós.tudo preto)*, da Companhia Urbana de Dança. Estados Unidos, 2014.

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

LEMBRA?

O termo **danças urbanas** se refere às danças que surgem e se desenvolvem em contextos urbanos, nas ruas, especialmente das periferias.

Por dentro da dança. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Por dentro da dança

3. Resposta pessoal. Essa pergunta pode ser mais facilmente respondida se os estudantes tiverem acesso ao vídeo, portanto, se tiver oportunidade, assista com eles. Contudo, com base nas imagens e no que aprenderam até aqui, eles podem formular observações e percepções. Nas imagens, é possível perceber, pelas posições de corpo dos dançarinos, que eles fazem movimentos de dança que têm o *breaking* como referência, como na imagem que os dançarinos fazem movimentos no nível médio que remetem ao *footwork*.

3. **Que elementos das danças urbanas da cultura *hip-hop* você consegue identificar nas imagens do espetáculo *Nêgo* (*eu.ele.nós.tudo preto*)? E da dança contemporânea?**

4. **Como você descreveria os figurinos utilizados pelos dançarinos?**

4. Os figurinos são característicos das danças urbanas: são casuais, como roupas utilizadas cotidianamente.

CHRISTOPHER DUGGAN/ACERVO DO FOTÓGRAFO

Registro do espetáculo *Nêgo (eu.ele.nós.tudo preto)*, da Companhia Urbana de Dança. Estados Unidos, 2014.

Trabalho e juventudes. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

TRABALHO E JUVENTUDES

Assim como a Companhia Urbana de Dança, o Grupo de Rua de Niterói, do Rio de Janeiro, criado em 1996 por Bruno Beltrão e Rodrigo Bernardi, obteve reconhecimento internacional com um trabalho de dança contemporânea baseado na cultura *hip-hop*.

O funcionamento de uma companhia de dança requer financiamento público ou privado, que pode acontecer de diversas formas, como por meio de leis de incentivo e editais públicos ou privados. Além dos salários dos profissionais atuantes, os investimentos são necessários para a manutenção de toda a estrutura da companhia, como o cuidado com o espaço onde acontecem as atividades.

Você conhece alguma companhia de dança no estado em que vive? De que maneira essa companhia tem as atividades financiadas? Caso não tenha informações sobre o tema, investigue por meio de pesquisa ou entrevista.

KERSTIN BEHRENDT/ACERVO DO FOTÓGRAFO

Registro do espetáculo *Inoah*, do Grupo de Rua Niterói, direção de Bruno Beltrão. Alemanha, 2017.

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

Se eu quiser aprender +. A seção apresenta um breve histórico do *hip-hop* no Brasil, retomando também o contexto de surgimento desse movimento nos Estados Unidos. Assim, os estudantes podem reconhecer as realidades sociais, históricas e culturais de outros povos e países e estabelecer relações com a realidade brasileira, desenvolvendo o pensamento crítico e mobilizando as habilidades EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604, EM13LGG701 e EM13LGG702.

SE EU QUISER APRENDER + O *hip-hop* e as danças urbanas

***Sound systems*:** potentes sistemas sonoros manipulados por *DJs* que se revezam tocando uma seleção de músicas e muitas vezes improvisando sobre elas.

No final da década de 1960, muitos jamaicanos emigraram para os Estados Unidos em consequência de uma crise socioeconômica que se abateu sobre a ilha caribenha. O *DJ* jamaicano Kool Herc foi um deles e, ao imigrar para os Estados Unidos, fez parte do grupo que introduziu as *block parties* (em inglês, festas de quarteirão) na periferia de Nova York e a tradição dos ***sound systems*** e do canto falado. O modo como Kool Herc discotecava estimulava dançarinos a encontrar novos modos de dançar.

As técnicas oriundas da Jamaica, misturadas ao desejo de valorizar a forma de dançar que estava sendo desenvolvida pelos jovens da época, também influenciaram a origem de um gênero musical e de um estilo próprio de dançar.

Biblioteca do professor. Para aprofundar o assunto, leia o artigo "Mulheres na dança do movimento *hip hop*: a construção do sujeito reflexivo a partir de uma nova pedagogia de gênero", de Ana Paula Alves e Déborah Moraes, publicado na revista **Gênero** (v. 10, n.1, 2009, p. 31-46).

LEMBRA?

O movimento *hip-hop* se expressa em alguns elementos: o ***breaking***, que é a dança composta de movimentos acrobáticos e que se relacionam com as batidas das músicas; o *rap*, gênero de música feita pelo ***DJ*** (*disk jockey*), que é a pessoa que opera a aparelhagem de som e executa as mixagens, pelo ***MC*** (mestre de cerimônias) e pelo *rapper*; e o **grafite**, que são as composições visuais feitas nas paredes, nos muros e outras superfícies. Outro elemento do *hip-hop* é a **consciência**, que estimula as discussões sobre as desigualdades sociais e econômicas, sobre o racismo que impede o desenvolvimento socioeconômico das pessoas negras e sobre a necessidade de reivindicação de igualdade de direitos.

O *hip-hop* no Brasil

No Brasil, o *hip-hop* chegou a bairros periféricos do município de São Paulo ainda nos anos 1970, mas foi na década seguinte que o movimento ganhou força, ocupando a região central da cidade com um encontro que acontecia na estação de metrô São Bento, localizada no bairro da Sé. Nelson Triunfo, nascido em Pernambuco, foi um dos precursores do movimento e se destacava pelo modo característico de dançar, influenciado por referências rítmicas de seu estado natal.

Aos poucos, o movimento alcançou outras regiões do país e, nos anos de 1990, com a aparição do *rap* em veículos midiáticos de grande alcance, popularizou-se.

HELOISA APARECIDA BATISTA/ACERVO DA FOTÓGRAFA

Nelson Triunfo dançando no município de São Paulo, estado de São Paulo. Fotografia da década de 1980.

As mulheres do *hip-hop*

Apesar de reivindicar direitos iguais para pessoas de origens diversas, inicialmente o movimento *hip-hop* contava com mais homens do que mulheres. Com o tempo, a participação feminina foi aumentando, com mulheres ocupando lugares de protagonismo em todos os elementos da cultura *hip-hop*. Ao apresentar suas criações artísticas, elas colocam em pauta assuntos importantes para a sociedade atual, como o racismo, o sexismo, a gordofobia, a homofobia e a transfobia, assim como o empoderamento de grupos excluídos, o amor, entre outros temas.

A brasiliense Fabiana Balduína, também conhecida como Fabi Girl, começou a dançar aos 18 anos e, em 2003, fundou o primeiro grupo de *breaking* do Distrito Federal formado só por mulheres, o BSBGirls. Atualmente ela é um dos nomes mais conhecidos no cenário do *hip-hop* brasileiro.

URBAN PHOTOS

Fabiana Balduína dançando *breaking*. Fotografia de 2018.

MARKIN DF ZULU/ACERVO DO FOTÓGRAFO

A *crew* BSBGirls é formada somente por mulheres. Fotografia de 2017.

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

Diálogo interdisciplinar com História e Sociologia. Se possível, convide para a conversa os professores de História e Sociologia. Analise com a turma o espaço da mulher no *hip-hop* e em outros movimentos artísticos, preferencialmente considerando aqueles pelos quais os estudantes têm mais interesse: "Há mais visibilidade da mulher no universo da música em outros gêneros musicais?", "O que determina ou não o lugar da mulher na arte?". O professor parceiro pode trazer referências teóricas – conceitos e citações de especialistas – que contribuam para a compreensão das observações. Reforce a importância de considerar o ponto de vista de todos, mas combata posições que ferem os valores democráticos e os princípios de equidade de direitos entre todas as pessoas.

CLEYTON VIDAL/ACERVO DO FOTÓGRAFO

Manu da Rima, do Coletivo Mulheres no Rap. Salvador, Bahia, 2022.

Tá ligado! Se achar interessante, veja as atividades relativas às personagens Capitu (*Dom Casmurro*, de Machado de Assis) e Bertoleza (*O cortiço*, de Aluísio Azevedo) propostas no Capítulo 8 do volume 2 de Língua Portuguesa. As personagens revelam, cada uma à sua maneira, as consequências de uma sociedade machista. Caso os estudantes já tenham lido o capítulo, poderão estabelecer relações entre as abordagens.

Tá ligado!

A representação da realidade nos textos literários permite observar as relações entre as pessoas tanto no âmbito público quanto no doméstico. A leitura dos romances *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, permite a reflexão acerca do machismo no Brasil no século XIX.

Bate-papo de respeito. A proposta mobiliza a habilidade EM13LGG604, ao propor uma reflexão sobre o machismo estrutural na sociedade brasileira. Além disso, ao incentivar o diálogo e a produção de entendimento mútuo em temas de equidade e justiça social, também são mobilizadas as habilidades EM13LGG204 e EM13LGG502. A discussão busca encorajar os estudantes a adotar um posicionamento crítico diante das injustiças e a refletir sobre as relações de poder que sustentam as práticas sociais. Antes de iniciar a discussão com os estudantes, peça a eles que façam uma paráfrase da fala de Leila, pois essa pode ser uma maneira de explicarem com as próprias palavras o que entenderam do texto. Ela chama a atenção para o fato de que, mesmo que mulheres sejam protagonistas de trabalhos expressivos, assim como os homens, eles ainda são mais reconhecidos e exaltados por feitos similares. Explique que, para discordar ou concordar de uma posição, é preciso entender o que o outro está defendendo e que é importante construir a fala retomando o que foi dito por meio de expressões como "Discordo parcialmente da afirmação de Leila Campelo de que..." ou "Segundo Leila Campelo,..., no entanto, acredito que...". Essa retomada contribui para que o interlocutor compreenda melhor a linha de raciocínio que está sendo apresentada.

Outro coletivo é o Mulheres no Rap, criado em 2020 em Salvador, na Bahia, e coordenado pelas produtoras culturais Leila Campelo e Manu da Rima. O objetivo do coletivo é dar visibilidade à participação feminina no *hip-hop*, desenvolvendo ações como a produção de documentários e o compartilhamento de biografias de mulheres que tiveram relevância para o movimento.

Biblioteca do professor. Para aprofundar a pesquisa sobre o tema do patriarcado e como ele se desenvolve na sociedade brasileira, sugere-se a leitura do artigo "Patriarcado, sociedade e patrimonialismo", de Neuma Aguiar (**Sociedade e Estado**, v. 15, n. 2, p. 303–330, 2020).

Bate-papo de respeito

Como você já sabe, o *hip-hop* é um movimento cultural e uma forma de expressão artística que discute e combate desigualdades sociais, sobretudo as que estão relacionadas ao racismo. Contudo, não está livre de contradições. Leia um depoimento de Leila Campelo, fundadora do Coletivo Mulheres no Rap.

CLEYTON VIDAL/ACERVO PESSOAL

Muito se fala dos pais do *rap*, como o jamaicano Kool Herc, um dos precursores. Mas quem fala da Cindy Campbell, sua irmã, que produziu o primeiro evento de *hip-hop* do mundo? Além disso, ela era dançarina e grafiteira.

NASCIMENTO, Jadson. Coletivo Mulheres no Rap reafirma presença em Salvador. **Visão do Corre**, 24 mar. 2023. Disponível em: https://www.terra.com.br/visao-do-corre/role-de-quebrada/coletivo-mulheres-no-rap-reafirma-presenca-em-salvador,90f20d663a024f221b315b9f0982276cd2zqp06e.html?utm_source=clipboard. Acesso em: 16 ago. 2024.

Leila Campelo, fundadora do Coletivo Mulheres no Rap. Salvador, Bahia, 2022.

Qual é a crítica feita por Leila Campelo? Você acha que aquilo que Leila aponta pode ser estendido para outras situações da realidade social? Na sua opinião, trata-se de um desafio importante para a sociedade brasileira? Converse com os colegas a respeito.

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

Biblioteca cultural

Em 2023, o Centro Cultural São Paulo recebeu a intervenção artística *Mercedes Ladies*, idealizada pela pesquisadora e produtora campineira Kika Souza. O evento discutiu a falta de presença histórica das mulheres no *hip-hop*, fruto de mecanismos de poder que invisibilizam a atuação das mulheres em todos os âmbitos sociais. O evento contou com aulas de dança da cultura *hip-hop*, rodas de conversa e *performances* realizadas por mulheres e para mulheres.

O nome *Mercedes Ladies* faz alusão ao primeiro coletivo de *rap* exclusivamente formado por mulheres, que surgiu entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980. O grupo estadunidense promovia festas em parques e ruas do bairro do Bronx, em Nova York, atuando como *DJ*s e *MC*s. É possível encontrar, na internet, textos, áudios e vídeos que contam mais sobre a atuação desse grupo.

MERCEDES LADIES

A MC Eva Def e as *DJ*s RD Smiley e Baby D, do coletivo Mercedes Ladies. Fotografia de 1980.

O *breaking* e outras danças urbanas

Como você viu, o *breaking* é a manifestação de dança no movimento *hip-hop*. Essa e outras formas de dançar, como *locking*, *popping*, *hip-hop dance*, *house dance*, *wacking*, configuram o que se chama de *street dance* (ou danças urbanas). Você conhece esses outros estilos?

COSTFOTO/NURPHOTO/GETTY IMAGES

Dançarino de *locking*. China, 2023.

O *locking* desenvolveu-se no final dos anos 1960 na Califórnia, Estados Unidos, com base em danças como *funky chicken, funky pinguin* e *wash machine*, que eram praticadas em bailes. The Lockers é o grupo de referência que criou e organizou essa dança.

O *popping*, que surgiu na década de 1970 também na Califórnia, Estados Unidos, foi criado pelo grupo Eletric Boogaloos e consiste em contrair e relaxar os músculos rapidamente para criar um efeito de "*pop*" ou "estalo" no corpo. Tais movimentos são feitos de maneira contínua ao ritmo de uma música. Os dançarinos de *popping* costumam isolar partes do corpo, movimentando-as independentemente uma da outra.

O *hip-hop dance* surgiu no início dos anos 1980, em Nova York, por influência de gêneros musicais como o *rap* e *R&B* e de diferentes estilos de dança, como o *running man*, o *criss cross* e o *waving*, entre outros. O grupo de referência que organizou e difundiu essa prática é o Elite Force Crew.

Já a *house dance* está intimamente ligada à história da *house music*. Os *DJ*s de Chicago, nos Estados Unidos, criaram um estilo musical caracterizado por batidas repetitivas e melodias envolventes. Nas pistas de dança, as pessoas começaram a se mover de forma diferente, dando origem à *house dance*, marcada por movimentos com ênfase no ritmo da música, além dos *footworks*, executados de forma rápida, ondulações de todo o corpo e movimentos de braços que dialogam com a música de forma criativa. Outra característica dessa dança é a elaboração de técnicas com os pés, com deslizes e trocas de apoios, tendo forte influência no sapateado e nos bailes com patins que ocorriam nos Estados Unidos nos anos 1990.

NANO CALVO/VWPICS/ALAMY/FOTOARENA

Dançarina de *popping*. Espanha, 2022.

HENRI COLLOT/SIPA/AP PHOTO/IMAGEPLUS

Dançarinos de *house dance*. França, 2016.

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

COSTFOTO/NURPHOTO/GETTY IMAGES

Dançarina de *waacking*. China, 2023.

Outro estilo de dança urbana é o *waacking*, ou *whacking*, uma forma de dança de rua que surgiu nos clubes de Los Angeles, nos Estados Unidos, durante a chamada era *disco*, nos anos 1970. O estilo é caracterizado por movimentos rápidos e dramáticos dos braços, que dão nome à dança e são feitos com precisão, força e expressividade. Há também poses estáticas, que adicionam um elemento de teatralidade à dança. O *waacking* é uma dança altamente expressiva, que permite aos dançarinos contarem histórias e transmitirem emoções pelos movimentos e formas corporais.

ESMIUÇANDO O ENEM

Individualmente, faça uma primeira leitura do texto-base da questão a seguir, que integrou uma prova do Enem. Leia-o devagar e com atenção. Depois, em um material de anotações, registre uma frase que resuma o que você entendeu do texto.

(Enem)

> A masculinidade, assim como a feminilidade, é uma construção histórica e cultural. Em nossa cultura, a dança caracteriza-se, no sentido geral, como um universo predominantemente feminino. Homens que dançam são geralmente considerados homossexuais, por não se enquadrarem dentro das normas culturais hegemônicas de gênero e sexualidade. Por outro lado, demonstram a não existência de um único tipo de masculinidade, enfatizando que as identidades humanas são múltiplas e plurais. No contexto da dança, as representações hegemônicas de gênero e as regulações sociais que essas impõem não se manifestam de forma igual em todas as modalidades de dança. Persiste essa forte representação cultural ocidental que associa o balé à feminilidade e à homossexualidade. Em outras danças, ela não se revela tão forte, e os homens não aparecem em menor número, como nas tradicionais danças folclóricas ou no moderno *hip hop*.
>
> ANDREOLI, Giuliano. **Representações de masculinidade na dança contemporânea**. Movimento, [*S. l.*], v. 17, n. 1, p. 159-175, 2011 (adaptado).

No que tange à identidade de gênero masculina, a dança e suas modalidades expressam o(a)

a. padronização da inserção dos homens nessas manifestações corporais.
b. identificação de como essas práticas regulam uma única masculinidade.
c. reconhecimento das diferentes masculinidades. Resposta: **c.**
d. contestação das normas sociais pelo balé.
e. reforço de uma feminilidade hegemônica.

Forme uma dupla ou trio com os colegas e façam o que se pede.

1. **Conversem sobre as interpretações iniciais que fizeram durante a leitura do texto-base. Compartilhem as frases escritas por vocês, em voz alta, uns para os outros.**
2. **Então, leiam juntos o enunciado da questão e as alternativas. Com base na interpretação que fizeram do texto-base e nas frases que formularam, qual alternativa melhor completa o enunciado?**
3. **Depois das discussões, estabeleçam um consenso e escrevam, em um material de anotações, uma justificativa para a escolha do grupo.**

Esmiuçando o Enem. O texto-base desta questão é longo, por isso oriente os estudantes a realizar uma primeira leitura individualmente, com tranquilidade, atenção e mais de uma vez, pois o próprio texto indicará a alternativa correta. A questão explora o assunto do gênero na dança, enfatizando que a presença de homens é mais aceita socialmente em algumas modalidades do que em outras. Anteriormente, foi discutida a luta de mulheres pelo reconhecimento e espaço no âmbito do *hip-hop*, garantindo o direito de ocupar ambientes que eram predominantemente masculinos. Aproveite nesse momento a oportunidade de discutir com a turma a possibilidade de os homens ocuparem ambientes vistos socialmente como predominantemente femininos, desconstruindo estereótipos de gênero na dança e discutindo preconceitos presentes em processos artísticos.

2. Espera-se que os estudantes possam discutir os pontos de vista do grupo, sobretudo se cada um deles chegou a conclusões diferentes. Preste atenção a qualquer expressão de preconceito e, caso isso ocorra, intervenha na discussão dos grupos, ressaltando a importância do combate a toda forma de violência, promovendo uma cultura de paz na escola.

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

EXPRESSÃO Intenção em movimento

Que tal arriscar alguns movimentos do *breaking* e, em seguida, como em *Dança por correio*, desenvolver um jogo de dança em que as regras e a intenção sejam apresentadas em cartas? Vamos lá?

Etapa 1 – Preparando o corpo

Etapa 1. Se houver um espaço mais amplo na escola para a realização de práticas de dança, como o pátio, a quadra ou um palco de teatro, a atividade pode ser feita em um desses locais.

Antes de começar a dançar, é preciso preparar o corpo fazendo um alongamento. Organizem o espaço da sala de aula, afastando as mesas e as cadeiras para perto das paredes. Desse modo, há mais espaço para se movimentar sem risco de acidentes.

1. **Espalhem-se pela sala e encontrem uma posição confortável para se concentrar e relaxar. Individualmente, repita o exercício feito em Aguçando os sentidos: inspire profundamente e, durante a expiração, expanda uma parte do corpo, alongando-se.**

2. **Agora, com muita atenção ao espaço, observando todos os detalhes e os colegas ao redor, comece a andar. Cada um deve caminhar no seu tempo e à sua maneira, mas, enquanto caminha, deve observar a velocidade e o modo como os outros o fazem. Evite se deixar influenciar pela velocidade do andar dos colegas.**

3. **O professor vai executar uma música do universo *hip-hop* enquanto vocês caminham. Como a música influencia esse caminhar? Você tem vontade de se mover de outra forma? Continue prestando atenção no próprio corpo e no deslocamento dos colegas para não esbarrar em ninguém.**

4. **Deixem que a música preencha o espaço e, aos poucos, pare de caminhar, mas não de se movimentar. Como o corpo responde ao estímulo da música? A sensação que a música provoca é chamada de *groove*, e o balanço que acompanha as batidas, de *bounce*. Procurem se mover de acordo com essas batidas marcantes.**

Etapa 2 – Experimentando o *breaking*

Com o corpo aquecido, é hora de experimentar movimentos relacionados à prática do *breaking*. O objetivo não é copiar as referências e os passos específicos dessa dança, mas praticar algumas movimentações básicas necessárias para dançar esse estilo. Estão preparados para ser um *b-boy* ou uma *b-girl*? Boa experimentação!

ALEKSANDR4300/SHUTTERSTOCK

Participantes de uma batalha desenvolvendo movimentos de *breaking*.
São Petersburgo, Rússia, 2020.

Expressão. Nesta seção, os estudantes vão atuar em um processo de criação coletiva que tem como base a apreciação de *Dança por correio*, do grupo Zumb.boys, apresentada na **Leitura 1**, e nas aprendizagens desenvolvidas sobre as danças da cultura *hip-hop* ao longo do capítulo, dialogando, assim, com a habilidade EM13LGG603. Além disso, vão relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas, como sugere a habilidade EM13LGG604. A utilização de tecnologias digitais na preparação e apresentação da dança mobiliza a habilidade EM13LGG701.

Dica de professor

Este aquecimento pode anteceder diferentes práticas corporais, como outras danças e até os esportes que você gosta de praticar.

1. Lembre os estudantes do exercício que fizeram antes, reforçando a orientação para ser gentil com o próprio corpo. Eles podem girar ou mesmo saltar nas expirações.
3. Selecione previamente músicas de *hip-hop* para tocar ao longo da atividade, nesta e na próxima etapa. Sugestões: *Afro Brasileiro*, de Thaíde e DJ Hum; *Rap du Bom Parte II - Música incidental Odara*, de Rappin' Hood; e *Vem pro baile*, do álbum *Instrumental baile*, de FBC e VHOOR.
4. Acompanhe cada passo e oriente a turma quando necessário. O objetivo inicial é preparar o corpo dos estudantes para a atividade, primeiro exercitando a respiração, depois se movimentando pela sala com atenção para desenvolver a consciência espacial e, por último, começando os primeiros movimentos de dança pelo estímulo sonoro do *hip-hop*. Solicite a eles que comecem com movimentos simples. Explique que cada corpo tem uma forma anatômica e que ela deve ser observada e bem cuidada; portanto, é necessário readequar o movimento a qualquer sinal de dor ou desconforto. Acolha os estudantes com mobilidade reduzida para que participem da proposta, identificando as características de cada um para criar alternativas ajustadas às particularidades deles. Se houver limitação de movimento nas pernas, por exemplo, oriente-os a realizar a proposta sentados, com foco nos movimentos dos braços.

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

É lógico!

As perguntas do item 5 separam os aspectos que precisam ser considerados na realização dos movimentos da dança. A divisão de um problema em partes é uma das habilidades do pensamento computacional.

5. **O professor vai tocar uma série de músicas de *hip-hop* para que vocês exercitem os movimentos do *breaking*. Sejam cuidadosos com o corpo nesse processo de investigação, lembrando-se de que não há certo ou errado e respeitando os próprios limites. Para decidir os movimentos que vai realizar, reflita, individualmente, sobre as perguntas a seguir. (Você terá o tempo de duração de uma música para pensar sobre cada uma delas a fim de que possa praticar com tranquilidade.)**
   a. Que partes de meu corpo podem servir de apoio?
   b. Como posso diversificar essas bases em nível baixo?
   c. Como transitar de quatro apoios para três e, depois, de três para dois apoios?
   d. Como percebo a distribuição de meu peso?
   e. Como sustentar uma posição por algum tempo?
   f. Quais dessas posições podem ser eixos de apoio que gerem movimento em torno de uma parte do corpo?

5. a. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a improvisar no chão, experimentando diferentes apoios. Pés, mãos e quadris costumam ser os mais utilizados, mas desafie-os a tentar outros apoios, como cotovelos, joelhos, cabeça etc., sempre com cuidado e devagar para não se machucar.
5. b. Resposta pessoal.
5. c. Resposta pessoal.
5. d. Resposta pessoal.
5. e. Diga que as referências para movimentos de parada são os *freezes* e os *stances*.
5. f. Dê exemplos aos estudantes, como girar o corpo tendo os pés como apoio.

Etapa 3 – Preparando o jogo

Agora a turma vai desenvolver um jogo cujas regras serão estabelecidas pelo uso de cartas, como na intervenção artística *Dança por correio*, do grupo Zumb.boys.

6. **Dividam-se em cinco grupos, de forma que cada um fique com a mesma quantidade de integrantes, aproximadamente.**

7. **Discutam entre os colegas do grupo um comando para o jogo, pensando em ações que utilizem movimentos corporais. Exemplos:**
   - dançar no chão;
   - deslocar-se pela sala com movimentos no nível baixo;
   - saltar e girar o corpo;
   - permanecer em posições desconfortáveis pelo tempo que conseguir.

8. **Considerando o aspecto crítico da cultura *hip-hop*, associem cada movimento a um "grito" que gostariam de dar. Considerem alguns exemplos.**
   - Permanecer em posição desconfortável: um "grito" contra situações em que se sente discriminado.
   - Saltar e girar com o corpo: um "grito" contra os obstáculos impostos por questões econômicas.

9. **Sejam criativos na elaboração dos comandos, lembrando que o jogo será coletivo e todos vão participar.**

10. **Escrevam o comando e a intenção crítica em uma folha à parte, dobrem e entreguem ao professor. Ao todo, o professor precisa receber cinco cartas, uma de cada grupo.**

7. Esta etapa ocorrerá brevemente, já que cada grupo escolherá apenas uma ação. Oriente-os a definir essa ação democraticamente, ajudando-os a encontrar consensos, se precisar, com uma votação ou um sorteio, por exemplo.

10. Recolha as cinco cartas e confira se não há regras iguais. Se houver, peça ao grupo que entregou a carta por último que proponha outra ação.

Etapa 4 – Realizando o jogo

Antes de iniciar o jogo, organizem uma *playlist* com cinco músicas de *hip-hop,* cada uma delas selecionada por um grupo diferente. Preparem a sala de aula para que tenham espaço para realizar a atividade. Coloquem a *playlist* para tocar e comecem o jogo!

11. **O professor será o responsável por iniciar o sorteio das cartas. Ele vai anunciar o primeiro comando sorteado e, então, todos deverão desenvolver a ação proposta.**

12. **Em seguida, o professor entregará a segunda carta a um dos estudantes. Ao abri-la, esse estudante deve ler o comando em voz alta e executar um movimento conforme a proposta. Em seguida, todos devem reproduzir o movimento do colega.**

Etapa 4. Verifique a disponibilidade de usar um dispositivo de som para tocar a *playlist* e a possibilidade de usar outro espaço da escola para o jogo, como o pátio ou a quadra. Confira se é possível realizar o jogo com outras pessoas da escola, o que pode favorecer a integração entre a comunidade escolar. Pergunte aos estudantes se eles aceitariam realizar o jogo dessa forma ou se ficariam intimidados com essa situação. A ideia é que seja uma intervenção artística descontraída, como em *Dança por correio*. Se a turma aceitar, verifique com a coordenação da escola em que momento e de que maneira a proposta pode ser realizada.

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

13. O professor entregará as demais cartas aleatoriamente entre os estudantes, uma de cada vez, até que todas as cartas tenham sido abertas.

14. Ao final dessa primeira rodada, o professor recolherá as cartas para distribuí-las novamente, em outra ordem.

Etapa 5 – Avaliando a experiência

Terminado o jogo, reúnam-se em uma roda para conversar sobre a experiência com base nas questões a seguir.

15. O que vocês acharam da experiência? Como se sentiram? Foi uma experiência divertida?

16. O que foi mais difícil ao realizar os comandos propostos nas cartas?

17. De que maneira os movimentos corporais que realizaram evidenciaram um posicionamento crítico? Expliquem. **17.** Resposta pessoal.

Etapa 5. O objetivo desta etapa é realizar uma avaliação do processo com os estudantes. Incentive-os a se expressar e a compartilhar com os colegas como se sentiram e o que acharam da experiência. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

15. Resposta pessoal. Vale destacar que o jogo é uma experiência lúdica que contribui para o desenvolvimento pessoal do estudante, colaborando com o cuidado da saúde física e mental, a socialização, a comunicação, a cooperação e a empatia. Chame a atenção também para a importância do processo criativo no jogo, e não só por um resultado esperado.

16. Resposta pessoal. Permita que os estudantes compartilhem os obstáculos que enfrentaram, como achar complicado se movimentar no espaço cuidando para não esbarrar nos colegas ou sentir dificuldade para realizar um movimento no chão etc.

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

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

Durante o percurso do capítulo, você estudou que a dança, especialmente aquelas ligadas ao movimento *hip-hop*, pode tecer relações com as situações que fazem parte da sociedade e causam indignação.

Retome a trajetória de aprendizagens no capítulo e responda às questões a seguir escrevendo um pequeno texto de três a cinco parágrafos.

1. Relembre o que você já sabia sobre os assuntos trabalhados neste capítulo. De que modo eles foram aprofundados e ampliados?

2. O que foi mais significativo para você nesse percurso? Por quê?

3. Quais foram os desafios enfrentados e as estratégias que encontrou para superá-los?

4. Avalie como foi sua participação durante o processo de desenvolvimento de saberes ao longo do capítulo, refletindo sobre como foi a qualidade de sua escuta dos saberes mediados pelo professor e pelo livro, como foi sua participação nas atividades em grupo e como foi seu engajamento durante os diálogos propostos. **4.** Resposta pessoal. Estimule os estudantes a avaliar com sinceridade a participação deles durante o estudo do capítulo.

E se a gente se autoavaliasse? Essa é uma etapa de avaliação cujo objetivo é que os estudantes, individualmente, retomem os percursos e reconheçam as aprendizagens que desenvolveram ao longo do capítulo, contribuindo para a consolidação de seus saberes. Peça a eles que folheiem o capítulo do início até aqui para que possam relembrar o processo de aprendizagem, reconhecendo quais são os saberes já adquiridos, como eles foram aprofundados, quais foram os novos conhecimentos e como as aprendizagens se relacionam com a vida deles e com os âmbitos social, histórico e político.

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compreender como os conhecimentos deles foram ampliados e aprofundados e a desenvolver um discurso sobre isso, de forma que exercitem escrever ou relatar oralmente como foi o processo pessoal de expansão de saberes.

2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a reconhecer os momentos em que ficaram interessados e instigados e também aqueles que lhes causaram estranhamento, alegria, prazer ou dificuldades. O reconhecimento dos assuntos e das atividades que os afetaram, causando-lhes sensações, sentimentos e reflexões, pode auxiliá-los a conhecer melhor a si mesmos, os gostos e os interesses próprios.

3. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a identificar os desafios que tiveram ao longo do capítulo. Explique que tais desafios podem ser tanto a compreensão de algum assunto específico quanto a participação nas atividades. Incentive-os a reconhecer como enfrentaram esses desafios, se puderam contar com seu auxílio ou dos próprios colegas para superá-los e quais foram as habilidades cognitivas e socioemocionais utilizadas nessas situações.

Recado final

Neste capítulo, você viu que é possível expressar indignação diante de injustiças sociais recorrendo à arte, como o que ocorre na cultura *hip-hop*, e pôde vivenciar essa experiência em um jogo com os colegas. Continue buscando formas artísticas para lidar criticamente com a realidade, o cotidiano e o mundo. Essa é uma oportunidade de você se expressar, manifestando seus desejos, incômodos e críticas.

Capítulo 19

EXPERIENCIANDO UMA ARTE QUE BUSCA COMPARTILHAR

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Como você sabe, a arte pode promover momentos prazerosos de fruição, expressar identidades, construir saberes, conscientizar as pessoas de seus direitos e deveres, promover a atuação política, desvelar diferentes realidades. Neste capítulo, você vai descobrir que a arte também pode se transformar em lugar de fala e, ao mesmo tempo, em espaço de escuta compartilhada e troca de ideias. Para isso, vai analisar algumas produções artísticas que promovem um campo de convivência e de interação entre público, artista e obra.

AGUÇANDO OS SENTIDOS Arte que compartilha

Aguçando os sentidos. Esta seção, além de ter caráter diagnóstico, sensibiliza os estudantes para a proposta do capítulo: a arte de compartilhar e a circulação de produções de discursos, desenvolvendo as habilidades EM13LGG603 e EM13LGG604. Para isso, são convidados a realizar uma experiência de partilha, tendo como referência a obra *Soup/No soup*, um *happening* do artista Rirkrit Tiravanija, realizado na cidade de Paris, França, em 2012, que será analisada na seção **Leitura 1**.
Para desenvolver essa atividade, reúna os estudantes em um espaço amplo da escola, como a quadra ou um palco de teatro. Oriente-os a deitar e relaxar, fazendo três respirações conscientes. Peça que fechem os olhos e faça a leitura em voz alta das perguntas iniciais para que reflitam sobre elas individualmente e em silêncio. O objetivo é que os estudantes pensem em situações coletivas e momentos de partilha, em que pessoas trocam afetos, saberes e interesses. Depois de trabalhar com essas perguntas iniciais, ainda com os estudantes deitados, explique à turma o que foi o *happening Soup/No soup*, de Rirkrit Tiravanija.

1. Há momentos na vida em sociedade em que partilhamos experiências, saberes e afetos com outras pessoas, como em festas, cerimônias familiares ou religiosas, datas especiais. Reflita sobre suas vivências em momentos assim e responda:

a. Que sentimentos e sensações essas lembranças despertam em você?
1. a. Resposta pessoal.

b. Pense em como era o lugar e quais eram os sons, os cheiros e as pessoas presentes nesses eventos que você rememorou. Que memórias vêm à sua mente?
1. b. Resposta pessoal.

2. Concentre-se, agora, apenas em um dos momentos de que se lembrou.

a. Descreva os elementos que o compõem: que músicas tocavam? Quais as comidas servidas? Quem eram as pessoas presentes? Como eram suas vestimentas? **2. a.** Resposta pessoal.

b. Com base no que se lembrou, reconstrua esse acontecimento mentalmente, como se fosse uma pintura ou uma cena de filme. **2. b.** Resposta pessoal.

Muitos artistas contemporâneos criam obras com a intenção de promover formas de convívio e espaços de troca e diálogo entre as pessoas. Esse é o caso do *happening Soup/No soup*, realizado pelo artista Rirkrit Tiravanija em 2012, na cidade de Paris, na França, e que você vai conhecer em mais detalhes na **Leitura 1**.

Em *Soup/No soup*, Tiravanija criou um ambiente para distribuir sopas, convidando os visitantes para compartilhar do mesmo espaço e para conversar enquanto consumiam esse alimento. A ação aconteceu em um espaço público importante de Paris, o Grand Palais, e o objetivo era promover um momento único de troca e interação entre pessoas desconhecidas.

3. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a pensar nos disparadores para relações de troca no ambiente escolar, por exemplo, um lanche coletivo, um espaço acolhedor, um jogo em comum.

3. Imagine um momento de partilha no ambiente escolar, em que você e os colegas possam criar um espaço para o diálogo e o compartilhamento de afetos e interesses comuns. Como seria essa ação?

4. Agora, em trios, inspirando-se nas memórias pessoais e na obra de Rirkrit Tiravanija, idealizem a organização de um espaço de troca na escola, cuja intenção seja partilhar interesses, memórias e afetos entre pessoas que não tenham uma convivência íntima no dia a dia (como estudantes e professores de turmas diferentes, gestores e técnicos da escola, familiares, entre outros).

4. A partir desse momento, os estudantes podem abrir os olhos e se levantar novamente. Oriente-os a formar trios e peça a eles que planejem uma produção artística que promova uma interação respeitosa e construtora de diálogos.

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

5. Em uma folha de papel sulfite, registrem: onde seria organizado esse espaço; o que seria compartilhado (por exemplo: um alimento produzido coletivamente, uma dança de roda, um plantio de sementes em um jardim na escola); de que forma as pessoas seriam incentivadas a interagir.
6. Pensem também nos ganhos que essa ação traria para a comunidade escolar, elaborando argumentos que justifiquem a ação.
7. No final, façam uma roda de conversa para compartilhar as ideias que tiveram e opinar sobre as ações que os outros trios propuseram.

5. Circule entre os grupos observando o envolvimento dos estudantes na atividade. Ao final, peça a eles que façam um círculo e compartilhem o que conceberam com os demais colegas.

7. O momento é propício para dialogar sobre espaços de partilha em nossa sociedade e a importância do diálogo e respeito à diversidade, principalmente em ambientes de uso coletivo, como a escola. Enfatize que o objetivo de muitos artistas e de espaços de arte é aguçar a interação entre as pessoas e outras formas de convívio, colaborando para uma cultura de paz.

Leitura 1

Leitura 1. A seção mobiliza as habilidades EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG602 e EM13LGG604 ao propor a leitura, a fruição estética e a reflexão com base no *happening Soup/No soup*, de Rirkrit Tiravanija, relacionando o fazer artístico à dimensão da vida coletiva.

O artista Rirkrit Tiravanija nasceu na Argentina e vive entre a Tailândia, os Estados Unidos e a Alemanha. Em 2012, ele foi convidado a ocupar o imenso salão do Grand Palais (construção histórica localizada na cidade de Paris, França) com uma proposta artística que fosse pensada especificamente para aquele ambiente. Ele então desenvolveu o *happening Soup/No soup*, que, como você já viu, consistiu em um grande banquete público em que foi servida *tom kha gai*, uma sopa tailandesa bastante simples, produzida à base de leite de coco. A ação aconteceu do meio-dia à meia-noite. A sopa podia ser consumida em tigelas recicláveis por qualquer pessoa que desejasse participar da ação.

RIRKRIT TIRAVANIJA/CORTESIA PILAR CORRIAS, LONDRES

Registro do *happening Soup/No soup* (2012), de Rirkrit Tiravanija. Grand Palais, Paris, França.

Soup/No soup é uma ação artística que explora as práticas de convivência e troca social em um ambiente expositivo. A ideia de Tiravanija, conhecido por suas obras participativas, é convidar o público a se engajar em um ato cotidiano de compartilhamento de um alimento, transformando a galeria em um espaço de interação entre comunidades. O *happening* questiona as barreiras entre a arte e o cotidiano, priorizando a experiência coletiva e o diálogo entre os participantes. A simplicidade do gesto de servir uma sopa se torna um poderoso questionamento sobre a natureza da arte, o papel do artista e a importância da comunidade em um processo criativo.

Sugira aos estudantes que pesquisem mais sobre o *happening* de Rirkrit Tiravanija e, se possível, procurem registros do acontecimento artístico em canais de vídeo da internet.

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

Papo aberto sobre o *happening*

1. Na história da arte, muito se tem discutido sobre o que pode e o que não pode ser considerado uma obra de arte. Analisando criticamente o *happening Soup/No soup,* você o consideraria uma obra de arte? Por quê?

2. A ação proposta por Tiravanija foi gratuita e aberta para todas as pessoas que quisessem participar dela. Ao observar o espaço da obra, ele parece ser convidativo para todos? Na sua opinião, a obra favorece a democratização do acesso a um espaço cultural?

1. Resposta pessoal. Inicie a discussão falando sobre quem define ou não o que é arte e retome a ideia de que as experiências de arte contemporânea rompem com as formas tradicionais de criação e circulação de produções artísticas, questionando o papel do artista e a participação do espectador.

2. Resposta pessoal. Oriente os estudantes a observar o espaço da obra: trata-se de um local de fácil acesso e visibilidade, um convite para que o público colabore com a ação artística. É importante falar sobre a democratização da arte, abrindo caminhos para que todos os grupos sociais, independentemente de classe socioeconômica, possam ter acesso aos espaços culturais e ao conhecimento. Para ampliar o debate, pergunte sobre os espaços culturais que os estudantes conhecem, como funcionam e se eles já visitaram esses lugares e os consideram acessíveis.

Por dentro do *happening*

3. São elementos do cotidiano, identificados facilmente pelas pessoas, como as panelas de sopa, utensílios de cozinha, água, mesas e bancos, que convidam o público a adentrar o espaço e partilhar a refeição.

3. Quais são os elementos que Tiravanija usa em sua obra? O que eles provocam?

4. Segundo o curador e crítico de arte francês Nicolas Bourriaud, apresentado no capítulo **Experienciando o corpo e o espaço na arte contemporânea**, na estética relacional a arte é vista como um campo de trocas que ocorrem com a interação entre o artista e o público. É possível afirmar que a obra *Soup/No soup* se encaixa nessa estética?

5. No caso desse trabalho de Rirkrit Tiravanija, qual é a importância do espaço e da disposição dos elementos para o envolvimento do público na ação?

4. Sim. Em *Soup/No soup*, o objeto artístico é fruto da interação que as pessoas estabelecem com a proposta do artista – o objeto artístico da obra de Rirkrit não é físico, ele acontece durante a troca e o diálogo entre as pessoas que participam da ação.

5. O ambiente construído pela obra gera um movimento de autogestão, em que é necessária a participação do público para que o objetivo se cumpra. A maneira como o espaço foi organizado incita as pessoas a se servirem da sopa, por entender que isso só acontecerá se elas mesmas realizarem o ato. Além disso, a escolha das mesas comunitárias estimula a interação entre os participantes.

6. Essa obra tira o espectador de uma zona de conforto ao fazê-lo interagir com pessoas desconhecidas, além de ser uma ação pública, que possibilita a interação entre indivíduos de diferentes classes sociais. Além disso, também transforma o espaço em um centro de acolhimento, de trocas e generosidade.

RIRKRIT TIRAVANIJA/DAVID ZWIRNER

Registro do *happening* *Soup/No soup* (2012), de Rirkrit Tiravanija. Grand Palais, Paris, França.

6. Que efeito você acredita que esse *happening* teve sobre o público? De que forma essa obra possibilita, de fato, um compartilhamento?

7. Em geral, o artista está presente em uma ação performática, mas não foi o que ocorreu nessa obra de Rirkrit Tiravanija. Que papel o público passa a ter quando o artista faz a opção de não estar presente?

7. Como o autor não está presente na obra, o público passa a ser o único responsável para que ela aconteça. Não há ninguém que guie a ação a não ser o próprio público, que se torna protagonista da obra.

Investigue

Em 2019, Rirkrit Tiravanija ocupou um espaço da Pinacoteca de São Paulo durante a exposição *Somos muit+s: experimentos sobre coletividade*, com uma ação que também incentivava a troca entre pessoas. Em que consistia a proposta do artista? Como ela estava pautada na experiência do compartilhar?

Estratégia: A pesquisa de textos publicados em revistas especializadas pode oferecer, além da descrição, análises realizadas por estudiosos da arte. O trabalho dos especialistas pode contribuir para uma melhor compreensão da obra, mas é sempre importante comparar informações para não tomar como fato aquilo que pode ser uma opinião ou impressão.

Investigue. A Pinacoteca de São Paulo apresentou a exposição coletiva *Somos muit+s: experimentos sobre coletividade*, em 2019, chamando atenção para o fazer artístico como exercício coletivo e trazendo obras de artistas brasileiros como Hélio Oiticica e o coletivo Jamac. A obra de Rirkrit Tiravanija presente na mostra se constituía de um palco aberto em um dos espaços do museu, convidando o público a se expressar livremente, seja pelas habilidades artísticas, seja pelo simples ato de permanecer no espaço. O mesmo palco abrigou aulas, *performances* e encontros que fizeram parte da programação da exposição.

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

Leitura 2

Leitura 2. O objetivo desta seção é apresentar aos estudantes obras de três artistas contemporâneos que investigam as conexões entre arte e comunidade. A atividade mobiliza as habilidades EM13LGG302, EM13LGG602 e EM13LGG604 ao propor a leitura, a fruição estética e a reflexão com base nas obras e nas intenções dos artistas. Leia mais orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Agora, você conhecerá trabalhos de três artistas contemporâneos que transformam ambientes e propõem conexões entre arte, realidade e comunidade. Os três trabalhos integraram a 27ª edição da Bienal Internacional de Arte de São Paulo, que aconteceu em 2006 e teve como tema *Como viver junto*, fazendo um convite à reflexão sobre a convivência e as dinâmicas sociais contemporâneas. Com uma seleção de obras que abordavam temas como identidade, desigualdade e globalização, a edição promoveu um ambiente de discussão e compreensão, destacando a arte como um meio para enfrentar desafios sociais e promover a inclusão.

Para começar, observe as imagens do "Texto 1", que fazem parte de um projeto colaborativo desenvolvido por Paula Trope com jovens oriundos de comunidades cariocas, como o Morro do Pereirão, o Complexo do Alemão, o Querosene e o Andaraí.

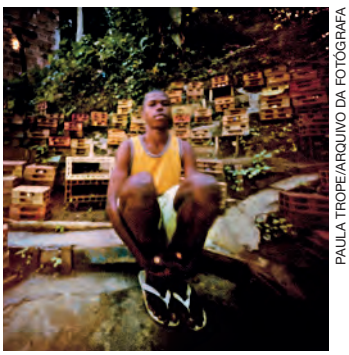
Texto 1

Paula Trope é uma artista fluminense conhecida por realizar um trabalho que enfoca a interseção entre arte e comunidade, por meio do qual explora temas como identidade, inclusão e a relação entre arte e espaço público, colaborando diretamente com comunidades marginalizadas para criar projetos que refletem e amplificam as vozes e as experiências de grupos socialmente excluídos.

O projeto *Sem simpatia – Os meninos do Morrinho* teve início com a construção de uma maquete por adolescentes moradores do Morro do Pereirão, em 1997. A maquete reproduz características marcantes de cerca de vinte comunidades cariocas, utilizando objetos reaproveitados, como sobras de material de construção e brinquedos. Em constante processo de ampliação, a maquete ocupava uma área de 300 metros quadrados em 2006, quando ocorreu a 27ª edição da Bienal.

PAULA TROPE/ARQUIVO DA FOTÓGRAFA

Foto da maquete "Estátua do Complexo do Alemão", da série *Sem simpatia – Os meninos do Morrinho* (2004-2005), de Paula Trope, com a colaboração de Leandro de Paiva Adriano. Fotografia com câmera de orifício (*pinhole*), 54 × 126 centímetros.



PAULA TROPE/ARQUIVO DA FOTÓGRAFA

"Retrato de Leandro de Paiva Adriano (Lê), aos 17 anos", da série *Sem simpatia – Os meninos do Morrinho* (2004-2005), de Paula Trope, com colaboração de Leandro de Paiva Adriano. Fotografia com câmera de orifício (*pinhole*), 180 × 146 centímetros.

A iniciativa dos jovens despertou a atenção de muitos artistas para a comunidade e seus moradores. Assim, entre 2004 e 2005, Paula Trope desenvolveu com a comunidade o projeto *Sem simpatia – Os meninos do Morrinho*, em que ensinou o processo fotográfico com câmera de orifício, também chamada de *pinhole*. A artista ainda fez fotografias dos meninos utilizando essa técnica, com seus "morrinhos", isto é, junto a cada uma das maquetes que lhes corresponde, já que os diferentes morros representados têm, cada um, o seu construtor.

O projeto, que surgiu como uma intervenção artística no espaço público, feita pela própria comunidade e aproveitando o contexto local e a interação social dos moradores, criou uma rede de partilha e aprendizagens por meio da arte. As fotografias foram expostas em diferentes espaços de arte e bienais, contribuindo para a circulação e projeção mundial do projeto.

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

Biblioteca cultural

Pinhole, do inglês *pin* ("alfinete") + *hole* ("orifício"), é um processo fotográfico que não utiliza lentes. A estrutura da câmera é composta de um compartimento completamente vedado à entrada de luz, no qual há apenas um orifício, muito pequeno, feito por uma agulha fina em uma de suas faces. Para obter a fotografia, é preciso direcionar o orifício para um objeto e destampá-lo; então, a luz entra na câmera e projeta a imagem na face oposta interna do compartimento, onde deve ser colocado um papel fotográfico (fotossensível). Pesquise vídeos na internet que mostrem o funcionamento desse processo artesanal de fotografia e, caso tenha se interessado, construa uma *pinhole* para explorar a técnica. Há tutoriais na internet que ensinam como fazê-la com material reaproveitado, como caixas de papelão ou latas.

PEKKA LIUKKONEN/ALAMY/FOTOARENA

Exemplo de câmera *pinhole* feita de lata.

Texto 2

Site-specific ("lugar específico", em português) é o termo usado para descrever obras criadas especificamente para um local, de modo a interagir com o ambiente em que estão inseridas. Diferentemente das obras de arte tradicionais, que podem ser exibidas em diferentes contextos, um *site-specific* é projetado para se relacionar e responder às características físicas, históricas ou culturais do espaço em que ocorre.

A próxima obra que você vai conhecer é uma das criações de Gordon Matta-Clark (1943-1978), artista estadunidense conhecido por realizar intervenções arquitetônicas e ***site-specific***. Com um interesse profundo por estruturas urbanas e espaços esquecidos, Matta-Clark produziu uma série de obras em que modifica a estrutura de edifícios, desafiando as convenções da arquitetura e da arte ao criar cortes e aberturas nessas construções. Assim, o trabalho desse artista transformou espaços urbanos em esculturas temporárias, revelando novas perspectivas e interações entre o ambiente construído e o público. Para compartilhar seus trabalhos com o público, Matta-Clark explorava a fotografia e o vídeo como forma de registro.

Em *Conical intersect* (1975), expressão em inglês para "cruzamento cônico", o artista executou uma intervenção em um edifício abandonado de Paris, na França. No projeto, Matta-Clark cortou uma série de seções cônicas, de forma radial, revelando várias camadas do edifício e explorando recortes de luz e visibilidade. Para o artista, a cidade e sua arquitetura são mutáveis e dinâmicas, portanto um campo aberto para explorações e possibilidades.

MATTA-CLARK, GORDON/AUTVIS, BRASIL, 2024. FOTO: SCALLA ARCHIVES. LOCALIZAÇÃO: MUSEU WHITNEY, NOVA YORK

Registro da obra *Conical intersect* [Interseção cônica] (1975), de Gordon Matta-Clark. Museu Whitney, Nova York, Estados Unidos.

A obra *Conical intersect* é resultado de um processo de investigação criativa de Matta-Clark no bairro em que está inserido o museu Centro Georges Pompidou, desenvolvido quando o artista foi convidado para compor a Bienal de Paris em 1975. Inicialmente, o artista propôs uma alteração na própria arquitetura do edifício Pompidou, mas a organização negou o pedido, oferecendo ao artista duas casas pertencentes ao museu que estavam destinadas à demolição e que, antes, integravam um antigo estacionamento de cargas. O território, naquele contexto, revelava uma tensão entre preservação do patrimônio e das dinâmicas existentes no bairro e os novos caminhos propostos pelo museu, com demolições e mudanças urbanas. O artista incorpora esses tensionamentos em sua obra ao transformar o espaço arquitetônico.

Biblioteca do professor. Para saber mais sobre a produção artística de Gordon Matta-Clark, recomendamos a tese: SAMPAIO, Rafael de Oliveira. **Gordon Matta-Clark**: um corte transversal. 2017. Dissertação (Mestrado em Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2017.

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

MATTA-CLARK, GORDON/AUTVIS, BRASIL, 2024.
FOTO: SCALLA ARCHIVES. LOCALIZAÇÃO: MUSEU WHITNEY, NOVA YORK

Vista interna da obra *Conical intersect* [Interseção cônica] (1975), de Gordon Matta-Clark. Museu Whitney, Nova York, Estados Unidos.

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

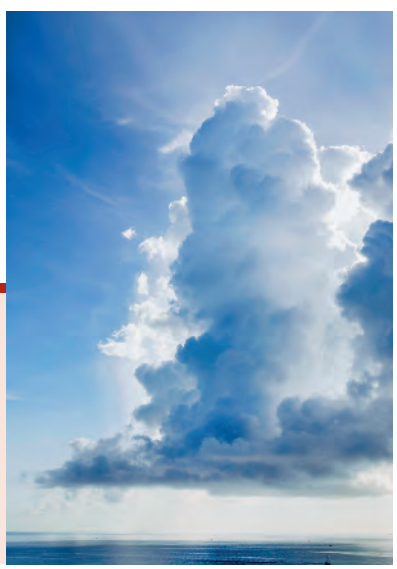
Texto 3

Tomas Saraceno é um artista argentino conhecido por criações que exploram arte, arquitetura e engenharia para pensar em novas formas de habitar. Em 2006, Saraceno apresentou na 27ª Bienal de São Paulo a instalação *Cumulonimbus*, obra que faz parte da série *Cidades aeroporto*, em que o artista aborda novas formas de imaginar e experimentar o espaço urbano e aéreo por meio da ideia de cidades flutuantes. Nessa série, o artista utiliza estruturas inspiradas em elementos naturais, como as nuvens, para idealizar *habitats* alternativos e futuristas.

A instalação *Cumulonimbus* é caracterizada por grandes formas esféricas e estruturas translúcidas, que evocam a aparência e o comportamento das nuvens cúmulo-nimbos. Saraceno utiliza material leve e transparente para conceber uma experiência imersiva, que convida o público a refletir sobre a relação entre natureza, espaços construídos e mobilidade, buscando chamar a atenção para questões contemporâneas relacionadas à sustentabilidade e à urbanização.

Para o artista, as obras da série são como casas voadoras, que convidam o público a adentrar a instalação e explorar a espacialidade e os movimentos em um jogo lúdico entre a obra e o corpo. A ideia é refletir sobre como habitamos o mundo e como podemos usar a ciência e o conhecimento para pensar em maneiras de viver, imaginando uma geografia mais fluida, sem a rigidez de fronteiras, em que as pessoas possam transitar, viver e construir coletivamente. Essa temática suscita questionamentos sobre contextos políticos, econômicos e culturais relacionados a como habitamos o mundo, construímos nações e criamos hierarquias reveladas nas divisões de terra e limites geográficos.

Nuvens cúmulo-nimbos são grandes nuvens verticais, com aparência de cúpula, que se desenvolvem em altitudes elevadas. Essas nuvens são responsáveis por fenômenos climáticos severos, como tempestades, em razão de sua capacidade de gerar correntes ascendentes e descidas rápidas de ar.



JEFFREY GREENBERG/EDUCATION IMAGES/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Nuvem cúmulo-nimbos, Miami, Estados Unidos, 2019.

JUAN GUERRA/ARQUIVO HISTÓRICO WANDA SVEVO/FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO

JUAN GUERRA/ARQUIVO HISTÓRICO WANDA SVEVO/FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO

Registros da instalação *Cumulonimbus* (2006), da série *Cidades aeroporto*, de Tomas Saraceno. PVC de cristal de 1 milímetro de espessura construído com solda eletrônica, 15 metros de altura × 7 metros de diâmetro. 27ª Bienal de São Paulo, 2006.

Papo aberto sobre as obras

1. **Retome as imagens do "Texto 1", que apresentam trabalhos de Paula Trope, e responda:**
   a. Que contexto é retratado no projeto *Sem simpatia – Os meninos do Morrinho*?
   b. Como você já sabe, o projeto artístico de Paula Trope foi realizado em conjunto com adolescentes de comunidades cariocas. Qual é a importância de valorizar o protagonismo desses jovens em uma produção artística?

2. **As intervenções arquitetônicas de Gordon Matta-Clark se apropriam de edifícios destinados à demolição. Com base nas imagens reproduzidas no "Texto 2", responda:**
   a. Alguns críticos afirmam que esse artista estadunidense "constrói desconstruções". Para você, a que eles estão se referindo?
   b. Na sua opinião, como um trabalho como esse pode ser exposto em uma mostra de arte? De que forma ele pode ser compartilhado?

3. **A obra *Cumulonimbus*, que você conheceu por meio da reprodução das imagens no "Texto 3", faz parte, como você já sabe, de uma série chamada *Cidades aeroporto*, em que o artista Tomas Saraceno propõe estruturas que são como "cidades flutuantes", nômades e internacionais, que "sobrevoam" diferentes lugares do mundo.**
   a. Você acha que Saraceno, de fato, considera esse projeto uma solução efetiva para a questão da falta de moradia?
   b. Leia a seguir uma definição de **utopia** e, depois, reflita: a obra de Saraceno apresenta um aspecto utópico? Por quê?

      1. Qualquer concepção ou descrição de uma sociedade justa, sem desequilíbrios sociais e econômicos, em que todo o povo usufrui de boas condições de vida [A palavra foi criada pelo inglês Thomas Morus (1480-1535), que a usou em seu livro *Utopia*, clássico da literatura universal.].
      2. Fig. Ideal impossível de ser realizado; FANTASIA; QUIMERA.

UTOPIA. *In*: DICIONÁRIO Aulete digital. Disponível em: https://aulete.com.br/utopia. Acesso em: 26 set. 2024.

1. a. As comunidades cariocas.

1. b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes, ao formular a resposta, considerem a desigualdade social e de oportunidades existente no Brasil, inclusive no mundo das artes. Quando uma artista, que tem notoriedade, reconhece o protagonismo desses adolescentes e valoriza o trabalho deles para a concretização da proposta, que não existiria sem a participação deles, estimula uma potência criativa e de intervenção na realidade das comunidades. Encerra-se, com isso, a noção tradicional de autoria e prevalece a ideia de trabalho coletivo.

2. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor.**

2. a. Gordon Matta-Clark faz intervenções ao realizar corte e remoção de material, isto é, ele desconstrói parte de uma estrutura física já existente para construir sua obra. Essa afirmação também se refere à desconstrução de concepções existentes nos campos da arte e da arquitetura, isto é, o artista cria outras formas de perceber a arte, fazendo um convite para desconstruir padrões, valores e modos de pensar presentes no universo cultural e artístico. Dessa forma, um edifício abandonado ou estruturas inacabadas podem se transformar em arte.

2. b. Obras efêmeras são compartilhadas por meio de registros, que podem ser fotográficos e audiovisuais.

3. a. Espera-se que os estudantes respondam que não. A obra de Saraceno é um ponto de partida para pensar no problema da falta de moradia que acomete cidades superpopulosas – e não uma solução efetiva em si. O artista quer problematizar a questão e instigar a reflexão sobre possíveis soluções.

3. b. Resposta pessoal. O objetivo é que os estudantes recuperem a questão anterior e percebam que o crescimento das cidades em razão da urbanização, que pode gerar problemas sociais relacionados à moradia, é um assunto importante e complexo, que deve ser problematizado globalmente: é necessário pensar no funcionamento e na organização das cidades, em como agrupar pessoas de diferentes procedências e contextos de vida. Assim, a obra apresenta um aspecto utópico porque revela a idealização de uma construção social, que, embora não seja uma solução literal, leva a pensar em alternativas.

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

3. c. Resposta pessoal. Peça aos estudantes que expliquem por que essa ideia poderia (ou não) ser interessante.

c. A "brincadeira" proposta por Saraceno faria um morador de uma cidade estar cada dia em um ponto do planeta. Entre no jogo proposto pelo artista: Você gostaria de viver em uma cidade que mudasse de localização diariamente? Por quê?

Por dentro das obras

4. Explique de que forma as três obras com as quais você entrou em contato na Leitura 2 dialogam com o tema *Como viver junto*, da 27ª Bienal, na qual foram expostas.

5. Gordon Matta-Clark é um dos criadores do grupo Anarquitetura, que, na década de 1970, defendia que toda pessoa tinha o poder de adaptar e ampliar o significado e a essência de qualquer espaço. Nas produções do artista, os processos de construção e desconstrução são recorrentes. Retome as imagens de *Conical intersect* no "Texto 2" e responda às questões a seguir.

a. Qual foi o procedimento utilizado pelo artista para interferir na construção?

b. Retome o conceito de *performance* no boxe **Lembra?** e, depois, explique de que forma a obra *Conical intersect* pode ser considerada, ao mesmo tempo, uma escultura e uma *performance*.

c. Qual é a importância do registro fotográfico e audiovisual no tipo de arte que Matta-Clark realiza?

6. Retome as fotografias de Paula Trope, no "Texto 1", e responda:

a. As fotografias foram produzidas por Paula Trope com a colaboração de Leandro de Paiva Adriano, que participou do curso proposto pela artista, utilizando uma câmera de orifício (*pinhole*). Quais são as características técnicas e estéticas dessas imagens?

b. Segundo a artista, a técnica *pinhole*, nesse caso específico, permitiu a "desintegração da noção tradicional de autoria", prevalecendo a ideia de trabalho coletivo, compartilhado. Explique essa afirmação de Paula Trope com base na análise que você fez das reproduções apresentadas.

5. a. O artista utilizou o procedimento de demolição para intervir no prédio e transformar aquele espaço. Ele demoliu paredes e criou formas circulares ou semicírculos nos pisos e paredes.

5. c. O vídeo e as fotografias são formas de registro que permitem ao artista atingir um público maior, já que sua obra tem caráter efêmero, quando é uma *performance*, e caráter local, quando é uma escultura.

4. Todas as obras abordam, de maneiras distintas, o espaço urbano e o convívio coletivo, estabelecendo relação importante com a ideia de compartilhamento. Paula Trope desenvolveu uma proposta coletivamente com adolescentes de diferentes comunidades cariocas, que reflete sobre o lugar onde eles vivem; Gordon Matta-Clark fez intervenções em prédios que seriam demolidos e critica a especulação imobiliária; e Tomas Saraceno problematizou a questão das moradias para a coletividade.

5. b. Essa obra é uma ação performática que consiste na intervenção direta no espaço físico de um prédio, em tempo real, na rua e na frente dos transeuntes. É, ao mesmo tempo, uma espécie de "escultura urbana" que pode ser contemplada mesmo após o término da *performance*, que tem, por natureza, caráter efêmero. Há vídeos de registro desse processo que podem ser encontrados na internet. Se possível, assista a algum deles com os estudantes, pois isso pode contribuir para a compreensão do aspecto performático da obra.

6. a. Resposta pessoal. Ambas as fotografias são levemente embaçadas, sem precisão das linhas, ou seja, não há alta definição de foco; as cores são bastante vivas e sutilmente borradas; as linhas das figuras são levemente curvas, apresentando distorção na imagem, como se fossem vistas por uma lupa. Explique que essas são características visuais de imagens produzidas com uma *pinhole*, pois esse tipo de câmera não possui os mesmos recursos técnicos que outros tipos de câmera.

6. b. A noção de autoria se perde, uma vez que a técnica *pinhole* oferece poucos recursos, que diminuem a distância entre a experiência da artista com técnicas fotográficas e a pouca prática dos adolescentes.

Fala aí!

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

O trabalho de Paula Trope com jovens no projeto *Sem simpatia – Os meninos do Morrinho* explora fotografia, identidade e formas de representação. Desde a 27ª edição da Bienal de São Paulo, em 2006 o mundo mudou muito: vivemos em uma sociedade imersa na cultura digital, com uma inundação do uso das mídias sociais e uma explosão cada vez maior de imagens e de autorrepresentações fotográficas (a chamada cultura das *selfies*). Na sua opinião, como as mídias sociais influenciam os jovens na construção da identidade pessoal e no consumo de imagens? Como você pessoalmente lida com isso? Como preserva sua privacidade nesse campo?

Estratégia: A argumentação torna-se mais consistente quando tem base em dados científicos. Leve em conta que, segundo a pesquisa *TIC Kids Online Brasil 2022*, lançada em 2023 pelo CGI.br (Comitê Gestor da Internet) e conduzida pelo Cetic.br (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) e pelo NIC.br (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR), cerca de 24 milhões de crianças e adolescentes brasileiros, de 9 a 17 anos de idade, são usuários de internet no Brasil. O número representa 92% desse universo populacional. Dos usuários de internet, 86% têm perfis em redes sociais, um recorte de aproximadamente 21 milhões de pessoas.

Fala aí! Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

7. b. Comente com os estudantes que, em *Cidades aeroporto*, o artista apresenta uma proposição utópica: a criação de cidades nômades e internacionais. A ideia de aeroporto, associada à noção de liberdade de movimentação, mas também de regras e ordenação, dialoga com a proposta da instalação. O aeroporto também apresenta uma organização específica, delimitada entre duas áreas principais: aérea e terrestre; a primeira sob uma jurisdição internacional, e a segunda guiada pelas leis do país onde o aeroporto está localizado. Pode-se dizer que as obras dessa série obedecem às próprias leis, com uma regulação local, apesar de estarem em territórios com jurisdição própria.

7. Observe novamente as imagens da obra de Tomas Saraceno, no "Texto 3**", e responda às questões propostas a seguir.**

a. Pensando na relação entre público e espaço expositivo, você considera essa obra inovadora? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

b. Saraceno nomeia sua série de *Cidades aeroporto*. Comente o que vem à sua mente com o título e com a proposta do artista. Em sua reflexão, leve em conta como ocorre a organização de um aeroporto e qual é a função dele na sociedade e relacione isso com a intenção poética da obra.

7. a. Espera-se que os estudantes afirmem que sim, pois, ao acessar os diferentes patamares da obra, as pessoas experimentam observar aquele espaço arquitetônico por ângulos até então inexplorados.

Bate-papo de respeito

O Material Educativo da 27ª Bienal de São Paulo traz a seguinte reflexão da artista Paula Trope:

LUCIANA CARAVELLO

Paula Trope.
Fotografia de 2019.

27ª BIENAL de São Paulo. **Como viver junto**: material educativo. São Paulo: Fundação Bienal, 2006. p. 90.

Formem trios e discutam com os colegas a ideia de universalidade. Vocês acham que ela exclui as diferenças, como defende a artista? Ao considerar que todas as pessoas são iguais, ignoramos a diversidade?

Bate-papo de respeito. Diálogo interdisciplinar com Filosofia, Sociologia e História. A discussão proposta pode se transformar em uma atividade interdisciplinar, com a participação de professores de outros componentes apresentando diferentes perspectivas da noção de universalidade. Por exemplo: em uma aula de Filosofia, o professor poderia questionar se essa universalidade realmente abarca a diversidade humana ou se, ao contrário, ignora diferenças culturais, sociais e econômicas. Os textos do professor Roberto Romano podem embasar a discussão. Em Sociologia, a aula poderia focar na análise das estruturas sociais que perpetuam a exclusão social, investigando como as desigualdades de classe, raça e gênero são mantidas e reforçadas pela noção de universalidade. A teoria da aula pode se embasar no livro *Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica*, de Dennis de Oliveira (Dandara Editora, 2021). Na obra, o professor problematiza o racismo situando o conceito para além do preconceito. Para isso, recorre ao conceito de racismo estrutural e mostra seu recorte histórico e suas consequências para as relações sociais no Brasil. Em História, o professor poderia contextualizar a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e discutir seu impacto global. Seria interessante abordar de que maneira, ao longo da história, essa ideia de universalidade excluiu outras formas de organização social e cultural, que não se alinham com os valores ocidentais. Uma sugestão de fonte para a discussão são os textos do professor Caio Prado Júnior. Em uma aula de Geografia pode-se abordar a questão da exclusão social ao se fazer uma análise espacial, discutindo como a distribuição desigual de recursos e de oportunidades se manifesta geograficamente, tanto em nível global quanto local. Seria pertinente usar como fonte textos do professor Milton Santos para embasar essa aula. Sugerimos, também, como estratégia, um painel integrado, metodologia ativa em que os estudantes são organizados em grupos e o objeto de aprendizagem é dividido em partes. A construção do conhecimento se faz de forma colaborativa. Os grupos poderiam estudar diferentes textos, escolhidos pelos professores das áreas citadas, o que resultaria, no final da atividade, em uma visão ampla do tema. Leia mais sobre as metodologias ativas no **Suplemento para o professor.**

SE EU QUISER APRENDER + A Bienal de Arte de São Paulo

Você já foi a uma exposição de arte que integrasse diferentes trabalhos, de artistas locais a mundiais, com base em um eixo temático? Em linhas gerais, essa é a proposta de uma bienal de arte: um tipo de exposição internacional que ocorre a cada dois anos, reunindo ampla gama de obras e artistas de diferentes partes do mundo. Esses eventos são importantes para o cenário artístico global, pois constituem uma plataforma para a circulação de produções artísticas e a apresentação de novas tendências, práticas e ideias.

Os artistas apresentados na **Leitura 2**, como você sabe, fizeram parte da 27ª Bienal de Arte de São Paulo. A primeira **Bienal de Arte de São Paulo** foi realizada em 1951, marcando o início desse evento que se tornou uma das mais importantes exposições internacionais de arte contemporânea na América Latina e um ponto de encontro para artistas, curadores e críticos de todo o mundo.

Se eu quiser aprender +. A seção propõe uma reflexão crítica sobre como as obras expostas na Bienal dialogam com as questões sociais, políticas e culturais do Brasil, estimulando, a fruição estética e o entendimento das artes visuais como práticas sociais e políticas. Assim, são mobilizadas habilidades EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG604 e EM13LGG703.

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

Em 1962, foi criada a Fundação Bienal de São Paulo, instituição com sede em um pavilhão emblemático da arquitetura moderna brasileira projetado por Oscar Niemeyer, localizado no Parque Ibirapuera, na capital paulista. A cada dois anos, a fundação organiza o maior evento de arte no Brasil, que acontece durante três meses e é amplamente divulgado pela imprensa nacional e internacional, promovendo a visibilidade do evento e o compartilhamento das atividades artísticas, educativas e sociais apresentadas.

Um dos propósitos de uma Bienal é provocar reflexões e debates sobre temas que sejam relevantes para a sociedade e o mundo da arte no momento em que o evento acontece. A **35ª Bienal de Arte de São Paulo** (2023), intitulada *Coreografias do impossível*, por exemplo, abordou o tema das dinâmicas e práticas que desafiam as convenções e exploram a ideia de impossível por meio da arte.

Com curadoria coletiva, contando com profissionais que trouxeram diferentes perspectivas sobre a arte, essa bienal propôs um eixo temático que investigava como a arte pode enfrentar e reconfigurar limites físicos, políticos e sociais. A proposta curatorial foi centrada na ideia de que a arte pode funcionar como uma espécie de coreografia, um ato performático que cria possibilidades e novas realidades por meio do impossível. A noção de diversidade se estendeu do grupo de curadores aos artistas escolhidos, incluindo indígenas, negros e transgêneros, em diálogo com a necessária representatividade das diferentes formações da sociedade brasileira. Por meio de suas obras, esses artistas discutiram, entre outros temas da contemporaneidade, questões raciais e a democracia.

Uma das mais antigas bienais do mundo é a Bienal de Veneza, realizada na Itália desde 1895. Em todo o mundo, a cada dois anos, outros eventos desse tipo ocorrem em diferentes cidades: Dak'Art: Bienal de Arte Contemporânea Africana, no Senegal; Bienal de Johannesburgo, na África do Sul; Bienal de Whitney, nos Estados Unidos; Bienal de Istambul, na Turquia; Bienal de Sharjah, nos Emirados Árabes; Bienal de Tóquio, no Japão.

Leia o fragmento de uma reportagem sobre a 35ª Bienal de Arte e compreenda um pouco mais sobre a ideia de "coreografias do impossível":

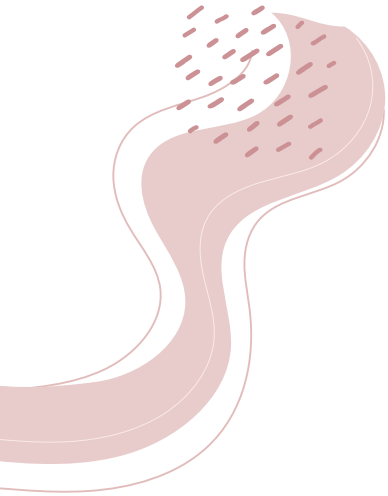
> O tema as "Coreografias do Impossível" proposto pelo time de curadores formado por Diane Lima, Grada Kilomba, Hélio Menezes e Manuel Borja-Villel ultrapassa a visão decolonizadora (aquilo que tira as características do colonizador), tão presente neste mundo nos últimos anos, para abraçar um ponto de vista mais amplo e desregrado. Daí a tensão entre a ideia de coreografia – aparentemente algo que obedece um conjunto de regras – e do impossível – que se torna possível apenas ao ser cogitado, algo que transcende a setorização e a divisão do mundo da arte em busca de uma visão menos categórica.
>
> [...]
>
> É aí que estão justamente as tais coreografias do impossível: quais são os critérios para organizar uma exposição deste porte que não divida as obras e seus autores em baias e gavetas predefinidas para facilitar a digestão do público.
>
> MATIAS, Alexandre. Bienal de SP começa hoje com tema provocativo; curadora explica as "Coreografias do Impossível". **CNN Brasil**, 6 set. 2023. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/lifestyle/bienal-de-sp-comeca-hoje-com-tema-provocativo-curadora-explica-as-coreografias-do-impossivel/. Acesso em: 16 ago. 2024.

© LEVI FANAN/FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO

Hélio Menezes, Grada Kilomba, Diane Lima e Manuel Borja-Villel, curadores da 35ª Bienal de São Paulo, no Pavilhão da Fundação Bienal. Fotografia de 2022.

Uma das obras apresentadas na 35ª Bienal de São Paulo foi *Floresta de infinitos* (2023), uma instalação imersiva que combina elementos visuais e sonoros para explorar a interseção entre a natureza, a espiritualidade e a memória cultural. De autoria dos baianos Ayrson Heráclito e Tiganá Santana, a instalação utilizou uma série de esculturas e projeções para criar um ambiente que remetia a uma floresta simbólica, convidando os visitantes a refletir sobre as conexões entre o mundo natural e as práticas ancestrais.

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



Nessa floresta, estavam presentes, metaforicamente, as forças da natureza, simbolizadas por imagens e sons que surgiam por todos os lados, inclusive no chão. Em uma sala de 240 metros quadrados, a instalação era formada por bambus de até quatro metros de altura e um caminho sinuoso coberto por serragem, ao longo do qual se encontravam caixas de som, que reproduziam sons da natureza, como da água, de bichos e insetos, e telas que projetavam imagens de flores, animais e personalidades, como a de Chico Mendes, de Stella de Oxóssi, de Bruno Pereira e de Dom Phillips, figuras importantes para a cultura brasileira e a defesa ambiental.

Chico Mendes (1944-1988) foi um seringueiro e ambientalista acreano, conhecido por sua luta pela preservação da Amazônia e pelos direitos dos trabalhadores rurais. Ele organizou comunidades para proteger a floresta contra o desmatamento e a exploração desenfreada de recursos naturais. A baiana Stella Oxóssi (1925-2018) também conhecida como Mãe Stella de Oxóssi, foi uma ialorixá (líder espiritual em religiões de matriz africana), conhecida pela defesa da cultura afro-brasileira. Por fim, o pernambucano Bruno Pereira (1980-2022) e o britânico Dom Phillips (1964-2022) foram ativistas que investigavam e denunciavam atividades ilegais na região amazônica, como a exploração de recursos naturais e invasões de terras indígenas.

A colaboração entre Heráclito e Santana resultou em uma experiência multissensorial, que não só enriqueceu a percepção do espaço, mas também provocou uma reflexão sobre as dimensões culturais e históricas que moldam nossa compreensão da natureza e da existência. A obra se destacou pela capacidade de fundir arte e tradição, criando um diálogo entre passado e presente, entre o visível e o invisível.

Investigue. Em 2023, pela primeira vez uma edição da Bienal foi composta de uma maioria de artistas negros e indígenas, resultado de uma ação curatorial que objetivou redistribuir a legitimação do reconhecimento das obras artísticas que, até aquele momento, concentrava-se no olhar eurocêntrico. Essa ação marcou um posicionamento político na direção da ampliação da discussão, apreciação e reflexão acerca de questões culturais, sociais, políticas e econômicas relacionadas a raça e gênero. Portanto, o fato de o corpo de curadores e artistas dessa Bienal ser diverso revela uma busca pela efetivação de reparações históricas necessárias por causa da opressão de grupos sociais durante a formação da sociedade brasileira. Para a socialização dos textos produzidos pelos estudantes, forme trios e solicite que ouçam as leituras dos textos e as comentem considerando alguns critérios: 1. A pesquisa apresenta os dados objetivos para se compreender a obra (autor, ano, materiais etc.)? 2. O texto relaciona, com consistência, a obra e a temática da Bienal? 3. O texto revela uma pesquisa ampla, com a tentativa de incorporar dados de fontes diversas e confiáveis?

Arte e a cobertura jornalística-midiática. Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa. Caso os estudantes já tenham estudado o Capítulo 3 do volume 3 de Língua Portuguesa, poderão retomar aspectos importantes da reflexão sobre a cobertura de imprensa. No capítulo, acompanha-se a publicação de notícias e reportagens sobre a devolução de um fóssil que havia sido levado indevidamente do Brasil.

OBJETO DIGITAL *Podcast*: Mercado de arte

Investigue

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

A cada edição, a Bienal de São Paulo se reinventa. A 35ª edição foi inovadora ao formar uma curadoria coletiva e selecionar obras de artistas que representassem não só a diversidade brasileira, mas também a da América do Sul. Faça uma pesquisa para conhecer as obras que fizeram parte dessa mostra e compreender como se relacionam com a temática proposta.

Escolha uma obra que tenha despertado seu interesse e elabore um pequeno texto sobre ela em um material de anotações, explicando essas relações e apontando elementos que sustentem sua interpretação. Compartilhe o texto com a turma.

Estratégia: Você pode consultar o *site* oficial da Fundação Bienal, que disponibiliza catálogos e materiais educativos das edições para consulta *on-line*. Textos jornalísticos do período podem trazer dados que contribuam para a compreensão da obra e das perspectivas do artista. Procure também textos produzidos em outros contextos, como a exibição da mesma obra em uma exposição em outro país.

Arte e a cobertura jornalística-midiática

Certamente, muitas pessoas não visitaram a 27ª Bienal e não conferiram de perto as obras que você analisou na **Leitura 1**, mas puderam se informar sobre a mostra, algumas vezes em detalhes, pelos veículos de comunicação. Esses veículos trataram dos artistas, dos debates, das obras de arte expostas, das reações e opiniões do público visitante, assim como da análise de especialistas; enfim, cobriram os diferentes aspectos e perspectivas relacionados a essa exposição.

No mundo todo, as bienais costumam ter ampla cobertura jornalística e midiática, dentro e fora dos espaços dedicados à cultura, por se tratar de grandes eventos que mobilizam a vida cultural e o turismo local. Jornais e revistas impressos e eletrônicos, telejornais, emissoras de TV, *sites* e outros veículos de comunicação contam com

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

jornalistas especializados – e convidados – para cobrir essas exposições e outros eventos do mundo da arte, como estreias de filmes, espetáculos teatrais e de dança, outras feiras de arte, mostras e premiações de cinema etc.

Algumas obras de arte contemporânea são garantia de notícia e são sempre assunto no jornalismo nacional e internacional. O casal de artistas Christo (1935-2020) e Jeanne-Claude (1935-2009), por exemplo, tornou-se conhecido por criar instalações de **arte ambiental**. Christo e Jeanne-Claude nasceram no mesmo dia, no ano de 1935; ele em Gabrovo, na Bulgária, ela em Casablanca, no Marrocos. Vinte e um anos depois, seus caminhos se cruzaram em Paris, na França, e eles nunca mais se separaram. Juntos, desenvolveram obras de grande magnitude como o projeto *Wrapped* (em português, "embrulhamento"), que consiste em, literalmente, embrulhar diferentes edificações ou elementos da natureza, como árvores, ilhas e montanhas, por um período determinado, para depois retirar o material utilizado e reciclá-lo. Os embrulhamentos dos artistas ficaram conhecidos no mundo todo por meio da divulgação realizada pela imprensa, já que apenas as pessoas que viviam no entorno das intervenções feitas pelo casal puderam ver de perto essas obras de arte.

LEMBRA?

Arte ambiental não é propriamente um movimento artístico, mas uma escolha artística, uma poética, presente nos processos de criação de artistas contemporâneos voltados para o espaço físico, transformando esse espaço ou incorporando-o à obra.

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

© CHRISTO & JEANNE-CLAUDE/AUTVIS, BRASIL, 2024.
FOTO: FABRIZIO BENSCH/FOTOARENA

Registro de *Wrapped Reichstag* (1971-1995), de Christo e Jeanne-Claude. Berlim, Alemanha. O embrulhamento da construção, que é a sede do Parlamento alemão, demandou trabalho de 90 alpinistas, 120 trabalhadores e um milhão de metros quadrados de tecido.

Investigue

Reúnam-se em grupos de três ou quatro integrantes para realizar uma pesquisa sobre a cobertura jornalística de eventos artísticos. Escolham um dos eventos a seguir, pesquisem o que foi publicado sobre ele em veículos jornalísticos e façam uma análise do tipo de conteúdo disponibilizado ao público. Predominaram notícias ou textos de análise, como resenhas e artigos de opinião? Houve a publicação de comentários de leitor? Nota-se a tendência a se repetirem pontos de vista?

a. 27ª Bienal Internacional de Arte de São Paulo.
b. *Sem simpatia – Os meninos do Morrinho*, de Paula Trope.
c. 35ª Bienal Internacional de Arte de São Paulo.

Estratégia: A consulta a jornais, revistas e *sites* de diferentes regiões do país tende a mostrar vários pontos de vista e contribui, assim, para a construção de um olhar amplo e crítico sobre a cobertura jornalística realizada.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Investigue. Para a cobertura da 27ª e da 35ª Bienais de Arte de São Paulo, oriente os estudantes a buscar matérias em jornais, revistas especializadas e portais de arte não só de São Paulo, mas também de outros estados. É necessário que verifiquem a abordagem dos críticos, os temas discutidos nas edições da bienal e como a mídia destacou as principais obras e artistas participantes. A mesma orientação vale para o caso da série *Sem simpatia – Os meninos do Morrinho*: eles podem consultar não só a cobertura carioca, mas também mídias de todo o país. Assim, podem reconhecer e valorizar diferentes perspectivas fora do eixo Rio-São Paulo.

E SE A GENTE... Fizesse uma cobertura jornalística de um evento ou espaço de arte?

Nesta atividade, você vai fazer a cobertura jornalística de um evento ou espaço de arte de sua cidade. Para isso, vai utilizar gêneros textuais jornalísticos, como a resenha crítica, a notícia, a reportagem e a entrevista, e poderá se valer da divulgação usando o texto escrito (articulado com outras linguagens não verbais) ou o vídeo. Ao final, vocês vão criar um guia cultural local, compartilhando com a escola dicas de espaços, exposições e outros eventos artísticos relevantes.

Preparando o terreno

1. Formem grupos de três ou quatro estudantes e investiguem eventos que estejam em cartaz na região onde vocês moram (como exposições, apresentações de teatro ou dança, exibição de filmes) ou um espaço artístico que gostariam de apresentar (como galerias, museus, casas de cultura, entre outros).
2. Escolham um evento ou um espaço que seja interessante e relevante para vocês e, preferencialmente, que possam acessar, seja presencial, seja virtualmente.

Momento de pesquisar

3. Façam uma pesquisa detalhada sobre o evento ou o espaço cultural escolhido, procurando informações a respeito da história do local, dos artistas envolvidos na produção, do tema da exposição, da importância cultural do evento e da forma de financiamento do projeto.
4. Registrem as principais informações em um material de anotações.

TRABALHO E JUVENTUDES

Trabalho e juventudes. Para ampliar o debate, mostre exemplos de jornais e revistas digitais e explique como criam engajamento nas redes sociais para divulgar notícias, eventos e artigos de opinião do mundo do cultural e artístico.

Um jornalista cultural é um profissional especializado na cobertura e análise de eventos, tendências e aspectos relacionados ao mundo da arte, da cultura e do entretenimento. O trabalho desse profissional envolve a pesquisa e a criação de conteúdos que exploram diferentes gêneros textuais, como a resenha crítica, a entrevista, a reportagem e a notícia. Com acesso a esses conteúdos, o jornalista cultural oferece ao leitor uma visão crítica e informada sobre o que está acontecendo no cenário cultural, destacando não apenas os aspectos técnicos e estéticos das obras, mas também as implicações sociais e culturais delas, ao mesmo tempo que promove os projetos culturais.

Atualmente, há muitos canais e perfis em redes sociais que compartilham dicas e divulgam a agenda cultural de uma região. Quais são os veículos de comunicação mais acessados pelos jovens de sua escola? Faça um levantamento e consulte essas mídias para ampliar seu repertório.

Momento da cobertura jornalística

5. Ao visitar o evento ou espaço que escolheram, façam anotações sobre o ambiente, as obras de arte, as interações com o público, entre outros detalhes que chamem a atenção de vocês.
6. Pensem em como o evento ou o espaço será abordado. O que gostariam de destacar a respeito dele? Quais são os aspectos mais interessantes ou importantes? Garantam a coleta do material adequado a esse objetivo.
7. Uma cobertura jornalística costuma incluir fotografias ou vídeos que ilustrem o evento ou o espaço. Consultem a instituição para pedir autorização para fazer esse tipo de registro.
8. As entrevistas constituem um material interessante para a composição de vários gêneros textuais, porque trechos dela podem ser incluídos em notícias, reportagens e resenhas. Verifiquem a possibilidade de fazer uma entrevista com artistas, curadores ou

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

E se a gente. Essa atividade dialoga com as habilidades EM13LGG301, EM13LGG603, EM13LGG702 e EM13LGG704, ao propor aos estudantes a participação em processos de produção colaborativa, exercendo a criatividade, o diálogo e a expressão artística. Eles também são incentivados a pesquisar e buscar informações criticamente, utilizando ferramentas digitais para criar uma cobertura jornalística que reflita a influência das tecnologias digitais na percepção e disseminação da arte.

Oriente os estudantes a utilizar conhecimentos prévios e os saberes desenvolvidos no capítulo para participação na atividade. Estimule-os a relembrar aprendizagens que foram significativas para eles e pergunte se têm alguma dúvida. Se houver, retorne aos tópicos do capítulo relativos à dificuldade e incentive-os a colaborar uns com os outros para ampliar a compreensão sobre o assunto levantado.

Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa. O resultado desta atividade é um guia cultural formado por textos jornalísticos, como as resenhas críticas, entrevistas, reportagens e notícias. Se for possível, convide o professor de Língua Portuguesa para uma parceria. Ele poderá definir os gêneros que poderiam ser explorados, orientando a retomada de conhecimentos prévios ou, considerando o planejamento do bimestre, introduzindo um novo gênero nos estudos. O professor pode valer-se do material disponível no volume de Língua Portuguesa a que os estudantes têm acesso ou adaptar as etapas (planejamento, elaboração, avaliação e reelaboração) que os estudantes costumam seguir nas seções de produção de texto para o melhor aproveitamento desta atividade.

Dica de professor

Ao produzir as fotografias e os vídeos, certifiquem-se de que estejam bem enquadrados e mostrem diferentes perspectivas do ambiente.

3. É importante que os estudantes entendam que há um mercado envolvido nas ações artísticas profissionais. Afinal, os artistas são trabalhadores, e o desenvolvimento de um projeto artístico depende de recursos financeiros para sua efetivação. Há várias formas de esse financiamento ocorrer: pelo apoio de galeristas; por leis de incentivo fiscal; por editais públicos; por iniciativas privadas; por compradores particulares de obras de arte; pela venda de ingressos; por salários pagos mensalmente a profissionais vinculados a centros culturais, institutos, museus etc. Reforce tudo isso para não mistificar a figura do artista.

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

organizadores do evento. Para isso, é preciso contatar a instituição e consultar a disponibilidade desses profissionais para agendar uma conversa. Com a data marcada, elaborem um roteiro de entrevista: perguntem sobre o propósito do trabalho, o processo criativo e a importância do projeto para a comunidade ou para a sociedade em geral.

9. **Com base no material coletado e naquilo que desejam comunicar, escolham o gênero textual mais adequado.**
   a. Produzam o texto coletivamente, com informações sobre o evento ou o espaço, o impacto cultural do projeto e as impressões que tiveram na visita e na conversa com os profissionais, caso tenham feito.
   b. Explorem diferentes recursos na produção textual: uma introdução cativante, descrições detalhadas das obras, trechos de falas dos artistas ou gestores das instituições, uma conclusão que destaque a importância do evento ou do espaço para a comunidade, entre outros pontos que incentivem a visita e a apreciação do público.
   c. Ao incluir imagens, escrevam legendas com informações sobre a imagem: quem ou qual obra é retratada? Quando e onde a foto foi feita? Quem é o autor da fotografia? Lembrem-se também de que, caso apareçam pessoas nas imagens, é preciso ter autorização delas para a divulgação.

Momento de montar um guia cultural

10. **Orientados pelo professor, reúnam as produções da turma para compor um guia cultural local. Esse guia pode ter formato digital, impresso ou misto.**
11. **Organize o guia de forma clara e atraente: vocês podem organizar seções para diferentes tipos de evento e espaços de arte; adicionar informações úteis, como horários, localizações, *sites*, redes sociais e contatos das instituições; etc.**

Momento de compartilhar

12. **Com auxílio do professor, disponibilizem o guia cultural para a comunidade escolar.**
13. **Reúnam-se também para avaliar, coletivamente, como foi a produção.**
   a. Como foi obter mais informações sobre espaços e eventos culturais da cidade em que você vive? A internet e as novas mídias contribuíram para a divulgação?
   b. De que forma você contribui para o trabalho coletivo? Como foi a comunicação entre você e os colegas de grupo durante a atividade?

LEMBRA?

Cada **gênero textual** caracteriza-se por uma determinada construção composicional, conteúdo temático e marcas linguísticas. O suporte também determina alguns aspectos da produção textual.

10. O formato do guia cultural dependerá do perfil da turma e dos recursos de que a escola dispõe. Caso optem por explorar recursos digitais, há aplicativos que disponibilizam estruturas visuais e modelos prontos de diagramação, facilitando o trabalho de elaboração do guia cultural. Compartilhe com a turma, também, exemplos de guias culturais de jornais e revistas eletrônicos e físicos, mostrando como é a apresentação das informações, padrões textuais e uso de imagens.

13. a. Resposta pessoal. O momento é interessante para refletir sobre a importância de pesquisar, conhecer e divulgar as atividades locais, valorizando as instituições, espaços e iniciativas artísticas. Reflita, também, sobre as novas possibilidades de compartilhamento de conhecimentos utilizando as novas tecnologias digitais de informação e sobre como podem conhecer artistas, produções e exposições explorando esses recursos, que permitem uma democratização dos discursos e das práticas.

13. b. Resposta pessoal. Oriente os estudantes para que observem se houve entendimento mútuo, diálogo e postura colaborativa nos grupos. Caso a resposta seja negativa, incentive a reflexão sobre que encaminhamentos são possíveis para qualificar o trabalho coletivo.

ESMIUÇANDO O ENEM

Individualmente, leia a questão a seguir, retirada de uma prova do Enem. Em seguida, forme dupla com um colega e respondam ao que se pede.

(Enem)

Texto I

STEPHEN LUND - ACERVO DO ARTISTA

BRACCO, A.; LOSCHI, M. Quando rotas se tornam arte. **Retratos: a revista do IBGE**, Rio de Janeiro, n. 3, set. 2017. p. 20.

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

1. O Texto I mostra uma imagem traçada por Stephen Lund sobre um mapa, que dá forma a um percurso feito por ele pedalando pela cidade. Com base no Texto II, sabemos que o artista utilizou um dispositivo de GPS para essa criação.

2. Espera-se que os estudantes reconheçam que Lund utiliza um dispositivo de GPS de forma diferente do uso convencional da ferramenta: em vez de traçar uma rota que conecte um ponto de partida a um ponto de destino, o artista percorre caminhos com o objetivo de criar um desenho usando as linhas das ruas da cidade.

3. A alternativa **a** é a correta, pois os textos apresentam informações sobre a utilização de um aparelho GPS de forma não convencional com uma finalidade artística. Sendo assim, a alternativa **b** está incorreta, pois a tecnologia não foi utilizada em sua função habitual. Além disso, embora o artista guie sua bicicleta pela cidade para concretizar a criação, o foco da proposta não está no ato de pedalar pela cidade nem em refletir sobre problemas de mobilidade urbana ou em promover a cultura da região, mas sim em construir um desenho, usando como linhas as ruas da cidade com o auxílio de um GPS. Desse modo, podem descartar também as alternativas **c**, **d** e **e**.

Expressão. O objetivo desta seção é mobilizar os estudantes para a construção de uma maquete, inspirada em outras obras de arte estudadas no capítulo, em que eles idealizam uma escola ideal. Com isso, espera-se que eles possam se reconhecer como agentes de transformação da própria realidade. Embora o trabalho deva ser resultado das reflexões coletivas da turma, é importante que você distribua as tarefas entre grupos menores de estudantes para que eles percebam que se trata de um grande trabalho de cooperação e que o sucesso do projeto dependerá da soma das contribuições individuais. Serão mobilizadas as habilidades EM13LGG601, EM13LGG603, EM13LGG604 e EM13LGG701.

Texto II

Stephen Lund, artista canadense, morador em Victoria, capital da Colúmbia Britânica (Canadá), transformou-se em fenômeno mundial produzindo obras de arte virtuais pedalando sua *bike*. Seguindo rotas traçadas com o auxílio de um dispositivo de GPS, ele calcula ter percorrido mais de 10 mil quilômetros.

ARTIST Stephen Lund Rides His Bike to Create GPS Doodles. Boooooooom. [*S. l.*]. Dez. 2016. Disponível em: https://www.boooooooom.com/2016/02/12/artist-stephen-lund-rides-his-bike-to-create-gps-doodles/. Acesso em: 28 ago. 2024 (adaptado).

Os textos destacam a inovação artística proposta por Stephen Lund a partir do(a)

a. deslocamento das tecnologias de suas funções habituais. Resposta: a.

b. perspectiva de funcionamento do dispositivo de GPS.

c. ato de guiar sua bicicleta pelas ruas da cidade.

d. análise dos problemas de mobilidade urbana.

e. foco na promoção cultural da sua cidade.

1. **Releiam atentamente o texto-base. O que vocês veem na imagem criada por Stephen Lund? Quais foram as ferramentas utilizadas pelo artista para produzir sua obra?**
2. **Conversem sobre a criação de Lund: Que inovação o artista propõe?**
3. **Com base nas respostas anteriores, escolham uma alternativa correta e produzam um gabarito que justifique a escolha de vocês, explicando por que as demais alternativas estão incorretas.**

EXPRESSÃO — Planejando uma escola ideal

Utopia é a ideia de uma sociedade ideal e perfeita, em que todos vivem em harmonia, sem problemas como desigualdade, violência ou injustiça. Esse conceito, criado pelo filósofo Thomas More no século XVI, geralmente é utilizado para descrever visões de mundos imaginários que, embora desejáveis, podem ser difíceis ou impossíveis de alcançar na realidade. A utopia funciona como uma forma de reflexão crítica sobre a sociedade atual, estimulando a busca por melhorias.

Nesta atividade, vocês vão criar uma maquete que represente como imaginam a escola dos sonhos, ou seja, não deve ser uma cópia fiel da realidade, mas sim a projeção de uma **utopia** coletiva. Ao final do processo, a maquete será embrulhada e exposta na escola com uma frase que desperte curiosidade em quem passar por ela, como: "A escola dos sonhos embrulhada para presente". Em uma ação performática, a maquete deverá ser desembrulhada e revelada à comunidade escolar.

A ideia é que essa obra tenha caráter efêmero, desperte a curiosidade das pessoas da escola e seja politicamente engajada. O trabalho será realizado em etapas, envolvendo toda a turma em um objetivo comum, e o resultado ficará exposto em um espaço da escola em que haja grande circulação de pessoas.

Etapa 1 – Refletindo a respeito da atividade

Em uma roda de conversa, mediada pelo professor, discutam coletivamente as questões a seguir.

1. **Que características e elementos vocês consideram importantes para a construção de uma escola ideal?** 1. Resposta pessoal.
2. **Quais são os problemas enfrentados pela escola? De que maneira uma maquete pode propor soluções para eles, ainda que utópicas?** 2. Resposta pessoal. Retome com a turma a obra de Tomas Saraceno, lembrando-os de que, mesmo que a arte não promova soluções efetivas, ela pode ser uma plataforma para suscitar um debate coletivo.
3. **Que momento é pertinente para a exposição da maquete? Em que espaço da escola deve ocorrer a exposição?** 3. Resposta pessoal.

Etapa 1. O momento pode ser oportuno para discutir problemas reais da escola e debater como solucioná-los. Deixe que todos falem, pedindo aos estudantes que levantem a mão quando quiserem se expressar, de modo que você possa organizar as participações. Garanta que eles retomem falas parecidas com as deles, que discordem de falas de colegas, que apresentem ideias novas, salientando que tudo deverá ser feito de maneira democrática e respeitosa. Assim, aproveite para trabalhar os valores dos estudantes e a importância da coletividade quando pensamos em uma escola e sua função social.

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

4. Além da exposição da maquete, o que mais poderia dar visibilidade à obra? Que tal criar uma *hashtag* ao lado da frase que acompanha a maquete para que o público faça postagens e a divulgue?

5. De que forma a comunidade pode se envolver na ação de desembrulhar e revelar a maquete? Pensem em uma maneira de interação com o público para que as pessoas possam fazer suposições sobre o que há sob o embrulho ou descrever como seria a escola ideal para elas.

6. Definam, coletivamente, qual será a utopia que servirá de mote para a criação da maquete e, se necessário, façam uma votação para defini-la.

Etapa 2 – Criando a maquete e a ação

7. Depois de definir qual será a utopia, determinem as etapas para a construção da maquete e estabeleçam as funções de cada um, formando grupos de trabalho.

8. Discutam os pontos centrais da produção: escolhas estéticas, material a ser utilizado na maquete (recicláveis, de construção, madeira, arame etc.) e no embrulho (plástico, tecido, fita adesiva, corda etc.).

9. Listem o material necessário para a confecção do trabalho e separem o que vão utilizar, considerando o que têm disponível tanto em casa quanto na escola. Lembrem-se de que objetos cortantes e perfurantes devem ser utilizados somente sob a supervisão dos adultos da escola.

10. Planejem a ação performática para a revelação da maquete, pensando em uma maneira de envolver o público.

11. Elaborem um cronograma de produção para definir todas as etapas do processo, lembrando que cada técnica exige um tempo determinado e uma dedicação específica. Combinem com o professor o local, data e tempo estimado para a ação. A produção deve cumprir as etapas estabelecidas no cronograma.

12. Se acharem necessário e pertinente, elaborem um panfleto de divulgação da maquete.

13. Em um momento combinado com o professor, reúnam todo o material produzido. Cada grupo de trabalho deve apresentar ao restante da turma a parte da produção coletiva pela qual ficou responsável. Assistam à apresentação dos colegas com atenção e respeito, valorizando o empenho e a criatividade de cada um.

Etapa 3 – Expondo e revelando a maquete

14. Exponham a maquete embrulhada no local escolhido, durante um período definido com o professor.

15. Pensem em uma maneira de distribuir os panfletos e elejam um grupo para monitorar as postagens nas redes sociais, caso tenham optado por incluir esses itens.

16. Verifiquem a necessidade de haver um ou mais mediadores junto da maquete durante o período de exibição.

17. Na data combinada, preparem o espaço para o momento de revelação da maquete ao público. Realizem a ação performática de desembrulho, conforme planejado anteriormente.

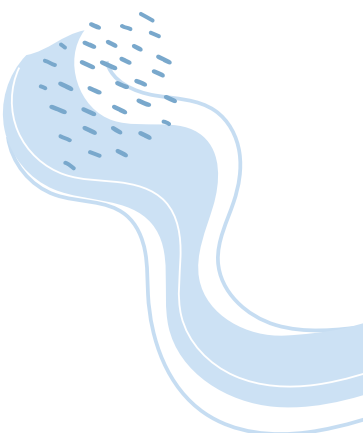
4. Se julgar necessário, explique aos estudantes que a *hashtag* é utilizada principalmente em redes sociais para categorizar conteúdos e facilitar a busca e organização deles. E oriente que para criar uma *hashtag* basta inserir o símbolo "#" antes de uma palavra ou expressão. A sugestão de criação da *hashtag* é opcional e condicionada a disponibilidade de acesso à internet na escola.

7. Se for necessário, dê exemplos aos estudantes: uma parte da turma pode criar a frase, a *hashtag* e as proposições para a interação com o público na revelação da maquete; outra pode ser responsável por projetar a maquete; uma terceira parte pode cuidar da organização da exposição, definindo local, data e por quanto tempo a obra ficará exposta, além de combinar essas informações com a direção ou coordenação da escola.

9. Permita que os estudantes utilizem o material e a técnica que acharem mais apropriados e conforme os interesses criativos da turma, ressaltando apenas que devem se atentar para que não sejam objetos afiados, cortantes ou que possam quebrar, como vidro. No caso de material reciclável, peça que seja previamente higienizado.

10. Os estudantes podem utilizar uma música e convidar algumas pessoas para retirar o embrulho, criando um ambiente que instigue a curiosidade para a revelação.

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



Etapa 4 – Avaliando a experiência

18. Ao final da experiência, conversem com os colegas e o professor sobre o processo de criação com base nas questões a seguir. 18. Respostas pessoais.

a. Como foi a experiência de criar a maquete, embrulhá-la e, depois, revelá-la ao público?

b. Você faria algo diferente em uma próxima oportunidade?

c. Você acha que a obra teve a visibilidade esperada?

d. Como foi ver a obra da turma sendo postada e divulgada nas redes sociais?

e. Você se sentiu representado pelo resultado da obra?

f. Você se sentiu ouvido dentro do grupo? Escutou os colegas durante o processo de criação?

g. Como foi trabalhar coletivamente? A divisão em grupos de trabalho funcionou?

h. Você acha que a maquete suscitou reflexões na comunidade e no ambiente escolar? De que maneira?

i. O que você aprendeu participando dessa atividade?

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

Retome a trajetória de aprendizagens com o capítulo e, individualmente, responda às questões:

1. **As aprendizagens apresentadas neste capítulo foram significativas para você?**
2. **Como as produções artísticas apresentadas evidenciam o caminho de uma arte que busca compartilhar?**
3. **De acordo com o que aprendeu, qual é a relevância da Bienal de Arte de São Paulo para a cena artística contemporânea?**
4. **Qual é a importância da cobertura jornalística para eventos, exposições e espaços de arte?**
5. **Você encontrou dificuldade para desenvolver alguma atividade ou compreender algum conteúdo? Em caso afirmativo, que estratégias você poderia utilizar para retomar essas aprendizagens?**

Recado final

Neste capítulo, você aprendeu que a produção artística é múltipla e pode ser uma importante plataforma para a divulgação de informações e a troca de conhecimentos, além de poder alcançar alta visibilidade midiática, ampliando sua capacidade de afetar o público.

Cada vez mais, a arte contemporânea se funde com a experiência do compartilhar, principalmente pela necessidade atual de uma produção engajada, mais participativa e comunitária, que esteja a serviço da sociedade global e proponha novos valores e formas de viver. Que tal compartilhar utilizando a arte?

E se a gente se autoavaliasse? A seção visa incentivar os estudantes a refletir sobre a jornada de aprendizagem deste capítulo. Se necessário, retome pontos de dúvidas que eles trouxerem e proponha novas pesquisas, visitas a exposições ou leituras que verticalizem a abordagem do capítulo.

1. Resposta pessoal. Oriente os estudantes a expor o que mais despertou o interesse deles durante o processo de aprendizagem e que atravessamentos e reflexões foram gerados a partir das ideias, artistas e obras apresentados.

2. Resposta pessoal. Reflita com a turma sobre a arte como espaço de partilha, promotora de diálogos e de novas possibilidades de convívio em sociedade, dando visibilidade às questões sociais urgentes do cotidiano e à diversidade de discursos, interesses e formas de viver em sociedade.

3. Conforme abordado no capítulo, a Bienal de Arte de São Paulo é um evento de importância mundial, interconectando pessoas, artistas e pensadores da sociedade em prol de valores humanitários, justos e inclusivos, evidenciando como a arte é um espaço de troca, de diálogo e de debate coletivo.

4. O momento retoma a relevância da cobertura jornalística para o universo artístico e cultural, promovendo espaços, exposições, iniciativas artísticas, ampliando o alcance de artistas e suas obras, além de se tornar uma fonte documental.

5. Resposta pessoal. Oriente os estudantes a retomarem a leitura do capítulo e as anotações que fizeram. Caso tenham dúvidas, peça a eles que façam novas pesquisas sobre o assunto, visitando *sites* institucionais e buscando reportagens, ensaios e artigos que sejam fontes confiáveis e complementares para o aprendizado.

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

Capítulo 20

EXPERIENCIANDO A DIVERSIDADE MUSICAL

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento do capítulo.

Que músicas você costuma ouvir? Há uma ampla diversidade de músicas sendo produzidas em todo o mundo, mas pode ser comum que uma pessoa prefira seguir ouvindo somente aquelas músicas com as quais está familiarizada. Afinal, o que é conhecido costuma ser mais fácil de compreender e ouvir a música de uma cultura com raízes diferentes da nossa pode não ser muito fácil em um primeiro momento.

Neste último capítulo deste volume, você será convidado a mergulhar em novas vivências musicais, a apreciar sonoridades de diferentes partes do planeta e a expandir sua "biblioteca cultural". Dessa forma, terá a oportunidade de conhecer novas culturas, desenvolver uma visão mais crítica e ampliar sua compreensão da arte.

Esperamos que as experiências vividas por você neste livro de Arte tenham enriquecido sua vida e aberto seu olhar para a importância da arte para nos humanizar.

Aguçando os sentidos. Nesta seção você poderá reconhecer alguns conhecimentos prévios dos estudantes e realizar uma avaliação diagnóstica da turma e da disposição dos estudantes para a participação atuante em seus próprios processos de aprendizagem. A seção também tem o objetivo de sensibilizá-los para a diversidade musical, explorando melodias de culturas diferentes e o impacto dessa experiência na percepção cultural e artística. Esta atividade promove a mobilização das habilidades EM13LGG601, EM13LGG602, e EM13LGG603, à medida que os estudantes são convidados a compartilhar e a refletir sobre melodias de diferentes culturas, desenvolvendo uma apreciação crítica e ampliada das manifestações musicais globais. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

AGUÇANDO OS SENTIDOS Conectando-se com uma melodia

2. Os parâmetros sonoros foram objeto de estudo ao longo do Ensino Fundamental e esses conceitos foram retomados nas atividades deste volume. O momento, portanto, é oportuno para avaliar se os estudantes estão apropriados das definições e sanar dúvidas, consolidando as aprendizagens sobre o que é melodia. Se necessário, explique que melodia é a sucessão linear de notas musicais percebidas em sua unidade, como uma frase.

Todos os povos possuem em seu imaginário um conjunto de melodias que caracterizam a música que produzem e ouvem. As melodias exercem várias funções na cultura de um povo: podem servir como canções de ninar para induzir as crianças ao sono, podem ser cantadas em festividades quando, por exemplo, alguém comemora um aniversário, ou podem ser utilizadas em jogos e brincadeiras. Levando isso em consideração, você vai participar de uma atividade prática para dar início aos estudos deste capítulo. Para isso, siga as instruções.

1. Pense em uma canção ou melodia de uma cultura diferente da sua ou que não faça parte de seu repertório. Pode ser uma melodia antiga, de alguma tradição popular, que seus pais ou avós cantavam para você quando era pequeno.
2. Sem emitir nenhum som, retome mentalmente a melodia e imagine que você a está cantando.
3. Em seguida, faça dupla com um colega. Fiquem de frente um para o outro. Um participante da dupla deve cantar a melodia escolhida pelo menos três vezes.
4. Depois, o outro participante deve tentar cantar a mesma melodia.
5. Repitam a atividade, alternando os papéis. Agora, você vai escutar seu colega para depois tentar reproduzir a melodia que ele escolheu.
6. Ao final, reúnam a turma em um círculo para uma conversa sobre a experiência. Você conseguiu reproduzir a melodia que seu colega cantou? O que sentiu ao ouvi-la? Soou familiar? Causou estranhamento? Caso as melodias escolhidas tenham letras, conversem sobre o conteúdo delas.

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

Leitura 1. Apesar da importância da cultura indígena para a formação da cultura brasileira, a música dos povos originários ainda é pouco estudada. Nesta primeira leitura, apresentamos aos estudantes uma manifestação musical indígena brasileira, convidando-os a explorar diversos aspectos estéticos e sócio-históricos dessa produção e a reconhecer a diversidade cultural do Brasil. Para isso, vão conhecer uma música do povo Kayapó arranjada pela cantora e pesquisadora Marlui Miranda. Trabalham-se, assim, as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602. A atividade envolve a pesquisa sobre o povo Kayapó, sua língua, modo de vida e organização social, permitindo aos estudantes a prática de análise crítica e valorização das diversidades culturais por meio da habilidade EM13LGG604, que é mobilizada durante a investigação e discussão dessas características.

Leitura 1

A música "Kworo kango", do povo Kayapó, foi arranjada pela cearense Marlui Miranda, que é cantora e pesquisadora de música indígena brasileira. Essa produção faz parte do álbum *Ihu – Todos os sons* (1996), resultado do trabalho de duas décadas de pesquisas, ao longo das quais a estudiosa coletou e arranjou uma série de melodias indígenas de vários povos brasileiros.

Ouça a faixa de áudio "Kworo kango" e, depois, faça o que se pede.

FAIXA DE ÁUDIO Kworo kango

REPRODUÇÃO/PAU BRASIL

Capa do álbum *Ihu – Todos os sons*, de Marlui Miranda, lançado em 1996.

Investigue. O termo Kayapó foi cunhado por comunidades vizinhas a esse povo e significa "aqueles que se assemelham aos macacos", provavelmente devido a um ritual de dança durante o qual os homens Kayapó utilizavam máscaras de macacos. Os Kayapó se autodenominam Mebêngôkre, que significa "os homens do buraco" ou "lugar de água". Eles vivem sobre o planalto do Brasil Central em comunidades dispersas ao longo dos afluentes do Rio Xingu e falam diferentes línguas pertencentes ao tronco Macro-Jê. As mulheres passam a maior parte do tempo nas aldeias cuidando do cultivo das roças, em que se plantam batata-doce, milho, cana-de-açúcar, banana e mandioca. Os homens cuidam da pesca, da caça e da fabricação de objetos e ferramentas, passando a maior parte do tempo na floresta.

Investigue

Realize uma pesquisa sobre o povo Kayapó. Qual região do Brasil esse povo habita? Que língua(s) os Kayapó falam? Como é o modo de vida e a organização social desse povo?

Estratégia: Procure fontes reconhecidamente comprometidas com pesquisa, como o *site* do Instituto Socioambiental (ISA). No final de sua pesquisa, cite os textos consultados da seguinte forma:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome. Título do texto. **Nome do *site***, local, data da publicação. Disponível em: URL. Acesso em: data.

Se o autor não estiver identificado, inicie pelo título.

Papo aberto sobre "Kworo kango"

"Kworo kango" é um canto originário do povo Juruna, que, ao final do século XIX, foi absorvido pelo povo Kayapó. O título do canto significa "o sumo da mandioca", mas o significado do conteúdo dele permanece desconhecido, inclusive para os próprios Kayapó.

1. **Você já ouviu alguma música indígena? Gostou da sonoridade dessa música?**

2. **É comum que os povos do campo e de comunidades tradicionais componham músicas que falem sobre seus modos de vida, incluindo suas crenças, seus sonhos, seus cotidianos, sua fé e as atividades que praticam. Você já ouviu uma música que fale sobre alguma atividade agrícola?**

ODS 15

A proposta desta seção estabelece relação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sugira aos estudantes que consultem as páginas iniciais deste livro para relembrar os ODS.

A música "Kworo kango" é utilizada em um ritual que acompanha o **ciclo da mandioca**. Durante todo o período que se estende do plantio até a colheita, os indígenas Kayapó realizam, diariamente, ao amanhecer e ao entardecer, o ritual da mandioca, que envolve canto e dança.

1. Resposta pessoal. Comente com os estudantes que, apesar de os povos indígenas habitarem o território brasileiro há muito tempo, a música que eles fazem é uma das menos estudadas em nossa cultura. Caso na sala haja estudantes indígenas, peça a eles que falem sobre a música que fazem ou sobre a música que seus antepassados praticavam.

2. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a comentarem a questão e a compartilharem as músicas que conhecem. Culturas como as indígenas, as dos povos do campo, em geral, valorizam as atividades agrícolas como forma de preservar a vida, a sociedade e a cultura, não só as próprias, mas as de todos. Comente com os estudantes que a produção agrícola impacta as questões climáticas, portanto, é preciso refletir com cuidado e responsabilidade sobre o tema, que afeta diretamente a vida das pessoas. Nas populações urbanas também é possível encontrar compositores que tratam das atividades agrícolas em suas canções. Caso nenhum dos estudantes tenha citado, você pode apresentar para eles a canção "O cio da terra", composta por Milton Nascimento e Chico Buarque, lançada em 1977.

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

Por dentro da "Kworo kango". O objetivo das atividades é mostrar aos estudantes a linguagem e a riqueza que estruturam a música indígena em questão e desvelar diferenças em relação às músicas de outros povos e países, como as de matriz europeia e estadunidense. Sugere-se que as questões sejam respondidas em duplas. Este momento é uma oportunidade para avaliação processual. Durante a realização das atividades, atente às aprendizagens dos estudantes sobre o assunto e os estimule a reconhecerem e compartilharem os conhecimentos que já possuem, possibilitando, assim, que eles sejam ampliados e aprofundados.

Por dentro da "Kworo kango"

3. **Dependendo da forma como as melodias e os acompanhamentos são organizados em uma obra, temos o que, em música, se chama textura musical. Ouça novamente a faixa de áudio "Kworo kango" e responda se sua textura consiste:**
   - em uma melodia principal acompanhada por acordes (melodia acompanhada);
   - em uma única melodia sem acompanhamento (monofonia);
   - em várias melodias interdependentes tocadas simultaneamente (polifonia).

3. A música consiste em uma única melodia sem acompanhamento de acordes (monofonia). É possível que alguns estudantes respondam que há mais de uma melodia porque, no decorrer da interpretação, vozes de timbres diferentes a cantam. Explique que, mesmo sendo cantada por um coro misto de homens e mulheres, continuamos percebendo uma única melodia. Esse assunto será tratado novamente nas próximas questões.

LEMBRA?

Um **acorde** é um conjunto de notas que podem ser tocadas simultaneamente (em bloco) ou uma de cada vez (chamada de arpejo). Em geral, os acordes são formados por grupos de três ou quatro notas, resultando em tríades ou tétrades, respectivamente. Por exemplo, a tríade de Dó maior contém as notas dó, mi, sol; enquanto a tétrade de Dó maior contém as notas dó, mi, sol, si. Podem-se acrescentar notas dissonantes a um acorde ou alterar a ordem de suas notas com a finalidade de gerar sonoridades diferentes. Comumente os acordes servem de suporte harmônico no acompanhamento de melodias, como observamos com frequência, por exemplo, em canções para voz e violão.

4. **Agora, pense sobre a maneira como a melodia da música é executada. Se for necessário, escute a faixa de áudio "Kworo kango" novamente.**
   a. A melodia é cantada por apenas um cantor solista ou por um grupo de cantores, como ocorre em um coro? **4. a.** A melodia é cantada por muitos cantores, como um coro.
   b. O timbre das vozes é o mesmo ao longo de toda a faixa de áudio? Explique.

4. b. Não, pois, apesar de a música ser constituída por apenas uma melodia, é cantada por diversas vozes diferentes. Se possível, apresente a música aos estudantes na íntegra. Pergunte a eles se recordam a definição de timbre: a qualidade de um som que nos permite distinguir fontes sonoras, como diferentes vozes. Explique que a música, inicialmente, é cantada pelas vozes masculinas graves do coro, seguidas pelas vozes masculinas agudas e, mais ao final, pelas vozes femininas. Comente que, como todas as vozes cantam exatamente a mesma melodia, mesmo reconhecendo timbres diferentes de cada tipo de voz, temos uma textura musical monofônica. Comente com os estudantes que a musicista e pesquisadora Marlui Miranda trabalhou com o Grupo Beijo, do coral da Universidade de São Paulo, para se aproximarem da técnica vocal utilizada pelos Kayapó.

5. **Ouça mais uma vez e atentamente a faixa de áudio "Kworo kango".**
   a. Deixando de lado o aspecto rítmico da melodia e prestando atenção apenas nas notas, descreva a melodia dessa música. Leve em consideração, em sua resposta, se ocorrem muitos "saltos" entre as notas, se elas estão mais próximas umas das outras ou se há notas repetidas.
   b. Tente cantar o que ouviu. O que é possível concluir sobre o ritmo da melodia? É difícil ou fácil de cantar?

5. a. Espera-se que os estudantes percebam que a melodia apresenta poucos saltos, com notas mais próximas umas das outras e muitas notas repetidas. Explique a eles que as músicas tradicionais indígenas seguem uma lógica de construção melódica que tem por base escalas e afinações musicais diferentes daquelas que se consolidaram nas instituições de ensino de música, nas quais se prioriza uma educação musical de origem europeia.

6. **Que instrumento(s) você identifica no trecho da música disponível na faixa de áudio "Kworo kango"?** **6.** É possível detectar o som de chocalhos e um som grave de percussão (provavelmente um bumbo de bateria com a finalidade de imitar o som dos pés batendo no chão, algo comum em muitas manifestações musicais indígenas).

7. **Que diferença você encontra entre o uso desse(s) instrumento(s) nas músicas de origem indígena e nas que está habituado a ouvir?**

5. b. Resposta pessoal. É provável que os estudantes digam que o ritmo é complexo e difícil de cantar. Comente com eles que, como a música indígena é construída a partir de um raciocínio não europeu, torna-se difícil até escrevê-la em uma partitura, de modo que as melodias soam ritmicamente difíceis e assimétricas para os padrões ocidentais.

7. Resposta pessoal. Toda produção sonora envolve, de alguma maneira, o corpo, mas os indígenas o usam mais enquanto dançam e cantam. Muitos povos indígenas, por exemplo, utilizam alguns tipos de chocalho, como o guizo, presos nas canelas para emitirem um som percussivo enquanto se dança.

Fala aí!

Fala aí! Incentive os estudantes a fazer relações com os fenômenos das "tribos" urbanas criadas ao redor de diferentes estilos musicais e culturas, como o *hip-hop*, o *rap*, o *k-pop* etc.

Muitas pessoas consideram a música um forte elemento de conexão social. Você acha que a música pode nos ajudar a conhecer novas pessoas e a estabelecer novos vínculos?

Estratégia: Aguarde seu turno de fala para poder se expressar e procure não transformar uma experiência pessoal em um argumento. Para ter validade, um argumento precisa ser validado por muitas experiências ou por dados.

A música tem grande importância na cultura de diversos povos indígenas brasileiros. Cantos ancestrais, como o "Kworo kango", são transmitidos oralmente, de geração para geração, e costumam estar presentes em diversos momentos da vida cotidiana, como no trabalho, nas celebrações e nos rituais.

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

Essas composições tradicionais podem ter funções específicas, como promover a conexão com os ancestrais e com os ciclos da natureza. Além disso, a música assume caráter socializador entre os membros das comunidades, sendo produzida, na maioria das vezes, em grupo, embora algumas delas, em determinadas ocasiões, sejam cantadas exclusivamente por homens ou por mulheres.

Geralmente, a música é praticada junto à dança. Há a predominância da voz e do corpo, sendo comum a marcação do ritmo das músicas pelo som das batidas dos pés no chão. Os instrumentos musicais mais usados são os de sopro e percussão, como flautas, apitos e chocalhos.

MARCOS AMEND/PULSAR IMAGENS

Indígenas Enawenê-Nawê tocam flautas e celebram um ritual associado à pescaria. Município de Juína, Mato Grosso, 2020.

Bate-papo de respeito

Em 1979, no Teatro Amazonas, no município de Manaus, a cantora e pesquisadora Marlui Miranda cantou uma música do povo Suruí durante a apresentação do compositor e multi-instrumentista fluminense Egberto Gismonti. Infelizmente, ela foi vaiada pela plateia. Leia um trecho de uma entrevista com Marlui Miranda em que ela relembra o ocorrido.

> Na época eu só cantava música do povo Suruí. Ninguém conhecia nada de música indígena. Só tinha elite no teatro. Subi ao palco e levei uma vaia. Mas foi uma vaia que foi a coisa melhor que pude receber. Deu-me força. [...] E foi um negócio bem violento, foi xingação, palavrão. Bastante agressivo. Mas eu parei no meio da música e falei assim: "Quero que levante o primeiro que não tenha sangue indígena". Ficou um silêncio. Aí parou um pouco. Depois que falei isso, chorei. Entrei num palco que só recebia ópera e músicos conhecidos. Era um lugar proibido para a música indígena.

FARIAS, Elaíze. Há 38 anos Marlui Miranda foi vaiada por cantar música indígena no Teatro Amazonas. **Amazônia Real**, [*s. l.*], 25 ago. 2017. Disponível em: https://amazoniareal.com.br/ha-38-anos-marlui-miranda-foi-vaiada-por-cantar-musica-indigena-no-teatro-amazonas/. Acesso em: 25 ago. 2024.

GAL OPPIDO/ACERVO PESSOAL

Marlui Miranda. Município de São Paulo, estado de São Paulo, 2013.

Em grupos, discutam o ato da plateia: sua agressividade, e posteriormente, seu silêncio. Depois, discutam o que Marlui Miranda chamou, indiretamente, de "elitismo" do público do Teatro Amazonas.

Bate-papo de respeito. Conduza a discussão ouvindo as opiniões dos estudantes e procurando desfazer preconceitos e estereótipos, estimulando-os a refletir sobre o acontecido de forma a perceber que o público não esperava se deparar com música indígena em um espaço institucional como o teatro. Assim, sentiu-se autorizado a desrespeitar a artista. Havia uma dissonância entre a concepção de arte que eles tinham e que associavam àquele espaço e a apresentação a que assistiram, o que explica, sem obviamente justificar, a reação. Procure também mostrar que não é um problema estranharmos uma produção artística com a qual não estamos familiarizados – o mais importante é estarmos abertos ao novo e respeitá-lo. É esperado que os estudantes vinculem essa discussão a outras realizadas no volume acerca da importância da democratização da arte e do respeito aos valores humanos e de conquistas recentes da sociedade brasileira. Levar os estudantes a discutir mudanças e permanências de comportamentos em relação à arte é uma estratégia para desenvolver o raciocínio temporal. Nesta atividade, são mobilizadas, principalmente, as habilidades EM13LGG203 e EM13LGG204.
Se julgar interessante, peça aos estudantes que façam uma pesquisa sobre o Teatro Amazonas e os tipos de produção que ele costuma receber.

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

Investigue. Djuena Tikuna é uma cantora e compositora nascida na aldeia Umariaçu II, em Alto Solimões, Amazônia, que em suas músicas integra referências tradicionais de seu povo a referências de outros tempos, povos e culturas. Sugira aos estudantes que procurem a canção "Saudade da Aldeia", em que Djuena aborda a saudade da terra natal. Além da produção musical, a artista também divulga a cultura de seu povo por meio de trabalhos como documentarista e produtora cultural. Em 2018, organizou a 1ª Mostra de Música Indígena – WIYA no Teatro Amazonas, em Manaus, reunindo artistas de diversos povos indígenas do Amazonas. Os estudantes podem pesquisar mais sobre o evento assistindo a vídeos na internet, se houver essa possibilidade.

Investigue

Além da chamada música indígena tradicional, muitos artistas indígenas têm produzido, hoje, outros estilos de música. Você conhece Djuena Tikuna? Ela cantou o Hino Nacional em língua Tikuna na abertura das Olimpíadas de 2016 e é a primeira jornalista indígena formada no Amazonas. Pesquise sobre o trabalho musical de Djuena Tikuna.

Estratégia: Uma maneira eficiente de conhecer o trabalho dos artistas é por meio de suas entrevistas, que nos permitem o acesso àquilo que pensam sobre a arte e o mundo. As entrevistas ao vivo ou reproduzidas integralmente são ainda mais interessantes, porque não há escolhas do produtor do texto ou editor do programa direcionando a leitura.

Biblioteca cultural

O compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos (1887-1959), figura fundamental para o movimento modernista brasileiro, foi um defensor da utilização da música popular brasileira e indígena em composições destinadas às salas de concerto. Em sua obra *Choro N. 10* (1926), ele fundiu os sons orquestrais com um coro que canta uma melodia de influência indígena. É possível assistir a apresentações dessa composição de Heitor Villa-Lobos na internet.

Leitura 2. O objetivo destas atividades é ampliar o repertório dos estudantes, apresentando elementos estéticos, culturais e históricos que expandam sua visão sobre a arte, qualifiquem suas escolhas e desfaçam preconceitos. Utilizaremos a música tradicional indiana, uma manifestação musical que apresenta um raciocínio diferente do que estamos habituados. Trabalham-se, assim, as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602. A habilidade EM13LGG302 também é mobilizada ao incentivar a análise crítica de contextos culturais e sociais em manifestações artísticas não ocidentais, estimulando reflexões sobre preconceitos e estereótipos.

Leitura 2

Você vai conhecer agora um pouco sobre a música tradicional indiana, que tem dois elementos fundamentais: os **ragas** e as **talas**. Os ragas se referem aos aspectos melódicos, enquanto as talas se referem ao acompanhamento rítmico.

Devido às diferenças culturais, pode ser difícil compreender um raga. Apesar de cada raga apresentar uma estrutura melódica específica, ele não é apenas uma escala musical (como a escala de Dó maior, por exemplo: dó, ré, mi, fá, sol, lá, si), mas um grupo de notas, utilizado de acordo com um conjunto de regras. Ao mesmo tempo, apesar de cada raga conter um caráter e movimento melódico, ele também não é uma melodia definida, mas uma espécie de repositório de sons a partir do qual o intérprete cria novas melodias.

Além disso, na cultura indiana, cada raga representa uma espécie de estado de espírito que os músicos devem respeitar e que se manifesta de várias formas por meio de sons. Ao contrário de boa parte da música ocidental, escrita de forma definitiva em partituras, a música tradicional indiana é improvisada e depende da criatividade dos músicos, que transformam o material musical a cada execução.

Nas talas, que são os acompanhamentos rítmicos, também há grande margem para a improvisação. Apesar de cada tala apresentar uma estrutura rítmica cíclica específica a ser seguida pelos músicos, eles podem improvisar livremente a partir dessa estrutura, o que gera uma infinidade de novos ritmos. Portanto, cada raga e cada tala sempre soarão diferentes a cada apresentação.

A palavra sânscrita *raga* significa "colorir", "tingir". Existem centenas de **ragas**, cada um com uma estrutura melódica específica, número de notas e movimentos melódicos que os indianos acreditam serem capazes de "colorir" a mente e as emoções.

FAIXA DE ÁUDIO Bhimpalasi

Ouça a faixa de áudio "Bhimpalasi" para conhecer um trecho de uma interpretação do raga "Bhimpalasi", realizada pela cantora indiana Shruti Sadolikar-Katkar, acompanhada dos músicos Madhukar Kothare e Anant Krishnaji Kunte.

JOE MABEL/ACERVO DO FOTÓGRAFO

Registro da apresentação da cantora Shruti Sadolikar-Katkar, acompanhada pelo músico Anant Krishnaji Kunte. Universidade de Washington, Estados Unidos, 2007.

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

Por dentro do raga

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que a melodia dessa música é muito difícil de cantar. Na música indiana, a voz é trabalhada como um instrumento solista. Comente com os estudantes que, nesse tipo de música, os cantores, primeiramente, apresentam a estrutura melódica do raga de forma mais lenta e, depois, improvisam (criam outras melodias) com base nessa estrutura.

Investigue. Hinduísmo é uma religião indiana considerada uma das mais antigas da humanidade. Ele abrange uma grande quantidade de correntes religiosas e filosóficas que tratam de mitologia, cosmologia, rituais sagrados e teologia. Os Vedas são um conjunto de textos religiosos da Índia antiga, escritos em sânscrito, que se dividem em Rigveda, Yajurveda, Samaveda e Atharvaveda. Os Vedas são considerados os textos mais antigos do hinduísmo.

Investigue

Há mais de 3500 anos, comunidades na região do vale do Indo (atual norte da Índia) iniciaram a organização de um dos sistemas religiosos mais antigos de que se tem notícia: o hinduísmo. Realize uma pesquisa sobre os Vedas. A que se referem? Que relação têm com o hinduísmo e com a música?

Estratégia: Trata-se de uma pesquisa para familiarização, portanto procure fontes de divulgação de conhecimento, ou seja, aquelas que apresentam um conhecimento especializado para quem vai entrar em contato pela primeira vez com o assunto, como verbetes de enciclopédia ou reportagens de divulgação científica.

1. **Músicas de tradições não ocidentais, como a indiana, geralmente utilizam um tipo de textura musical chamado heterofonia. Ela consiste na execução simultânea de duas ou mais versões de uma mesma melodia principal. Por exemplo, a melodia principal pode ser executada por um cantor, enquanto um instrumento executa outra melodia parecida (com pequenas variações melódicas ornamentais ou um ritmo um pouco diferente), "embelezando" a principal.**

   a. No trecho do raga que você acabou de ouvir, quem executa a melodia principal?

   b. Ouça mais uma vez a faixa de áudio "Bhimpalasi" e tente descrever o instrumento sarangi, que executa as variações melódicas. Ele é um instrumento de cordas, sopro ou percussão? Como você acha que ele deve ser tocado?

1. Leia as respostas esperadas na parte específica do **Suplemento para o professor**.

ROBERT HARDING HERITAGE/AFP

Sarangi, instrumento tradicional indiano.

2. **Ouça a faixa de áudio "Bhimpalasi" novamente e agora preste atenção à melodia executada pela cantora. Tente reproduzi-la cantando e responda: A melodia dessa música é fácil ou difícil de cantar?**

SEBASTIAN D'SOUZA/AFP/GETTY IMAGES

O músico indiano Ustad Zakir Hussain toca tabla durante apresentação no Festival de Mumbai, Índia. Fotografia de 2005.

3. **Se os ragas dizem respeito a estruturas melódicas específicas, na música tradicional indiana as diversas estruturas rítmicas são chamadas de talas. Há vários tipos de tala que se combinam com os ragas.**

   a. Ouça novamente a faixa de áudio "Bhimpalasi", prestando atenção aos aspectos rítmicos da música. Em sua opinião, eles são fáceis ou difíceis de serem realizados? Por quê?

   b. A música que você ouviu é acompanhada pela tabla, um instrumento de percussão hindu. Esse instrumento é muito usado na música indiana. Ele consiste em dois pequenos tambores tocados com as mãos, um agudo (daya) e um mais grave (baya). A técnica para tocar esse instrumento é complexa e exige o uso de combinações de dedos e das palmas das mãos para criar uma grande variedade de timbres. Com base na faixa de áudio "Bhimpalasi", responda: A tabla é um instrumento solista ou de acompanhamento?

3. Leia as respostas esperadas na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

4. **Além da voz da cantora, do sarangi e da tabla, mais um instrumento é tocado nesse trecho do raga: a tanpura. Ouça novamente a faixa de áudio "Bhimpalasi"e busque prestar atenção ao som desse instrumento ao fundo. Na sua opinião, qual é a função musical dele?**

4. Espera-se que os estudantes percebam sons constantes de um instrumento de corda indiano. Após emitirem suas impressões iniciais, explique a eles que a tanpura não executa nenhuma melodia nem segue um padrão rítmico específico. Ela tem a função de criar sons constantes, ao fundo, servindo de base para os outros instrumentistas.

PERFECT IMAGES/ALAMY/FOTOARENA

A tanpura é um instrumento de cordas dedilhadas tocado apenas com uma mão.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Investigue

Nos textos antigos da tradição musical indiana, que remontam ao século XIII, apresentava-se a arte musical como composta de três elementos: vadya, gita e nrtta. Faça uma pesquisa em *sites* e vídeos e descubra o significado deles.

Estratégia: Para encontrar esses conteúdos, digite palavras-chave, como a dos elementos musicais citados, nos buscadores, acompanhadas de palavras que os contextualizem, como "arte" ou "Índia".

Investigue. Vadya representa o discurso, a fala; gita, a canção, o canto; e nrtta, a dança. Comente com os estudantes que alguns gêneros de música indiana desenvolveram-se privilegiando um desses aspectos; outros mantiveram a união dos três elementos.

Biblioteca cultural

A cítara, um instrumento de cordas dedilhadas de grande importância na música tradicional indiana, ganhou grande popularidade no Ocidente por meio da relação entre o grupo inglês The Beatles, especialmente do integrante George Harrison, com o músico indiano Ravi Shankar, nos anos 1960. Duas filhas de Ravi Shankar seguiram carreira musical, mas adotando estilos bem diferentes. Uma delas é a cantora, compositora e pianista Norah Jones, que atua na fronteira entre o *jazz*, o *blues*, o *pop* e a música *country*. Sua irmã Anoushka Shankar seguiu os passos do pai e dedicou-se ao estudo da cítara. Além de dominar a música tradicional indiana, Anoushka costuma estabelecer diálogos entre a música oriental e a ocidental.

Se possível, acesse as plataformas de vídeo na internet e assista ao videoclipe da canção "Traces of you", do álbum homônimo (2013) de Anoushka Shankar, com participação de Norah Jones.

FRAZER HARRISON/GETTY IMAGES

Registro de Anoushka Shankar tocando cítara na cerimônia do Grammy. Los Angeles, Estados Unidos, 2023.

Leitura 3

Leitura 3. Nesta leitura, os estudantes são apresentados a uma manifestação musical tradicional do povo Ewe. Trabalham-se, assim, as habilidades EM13LGG601 e EM13LGG602. A habilidade EM13LGG303 também é mobilizada ao explorar a complexidade rítmica e melódica da música Agbadza, incentivando os estudantes a comparar essas características com as de outras tradições musicais e a refletir sobre a influência dessas culturas na música brasileira, promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada da diversidade cultural.

Como você já sabe, a cultura brasileira tem muita influência de diversas culturas africanas. Homens e mulheres de diversos povos africanos foram trazidos à força para o Brasil no período da escravidão (1550-1888): Nagôs, Jejês, Fanti, Ashanti, Malês, Bantus, entre outros – cada um com cultura, tradições e música próprias. A fusão dessa diversidade de povos e culturas em cada região do Brasil resultou em uma rica cultura afro-brasileira.

O povo Ewe, também conhecido como Jejê, foi um dos povos africanos trazidos ao Brasil como escravizados e influenciou muito a cultura musical nacional, sobretudo a do Nordeste brasileiro. Os integrantes desse grupo falam a língua Ewe, da família linguística Gbe, e habitam o sul de Gana, Togo e Benim. Uma manifestação cultural popular relevante do povo Ewe é a **Agbadza**, que envolve música e dança. Trata-se

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

Tá ligado! O poema pode ser encontrado no Capítulo 12 do volume 3 de Língua Portuguesa. Sugerimos que você o leia para os estudantes e que discuta as principais ideias, relacionando-as com o conteúdo de Arte em estudo.

Tá ligado!

A literatura produzida nos países africanos apresenta tanto temas ligados a especificidades regionais quanto a temas universais. Em "Um homem nunca chora", o poeta moçambicano Craveirinha expõe a pressão sofrida pelos homens para que não expressem suas emoções.

de uma das mais antigas manifestações culturais do povo Ewe, sendo originalmente uma dança que preparava os guerreiros para o combate. Aos poucos, transformou-se em uma das principais danças sociais e recreativas desse povo, muito praticada em celebrações e festas. A Agbadza é aberta a toda a comunidade, sem restrições de poder econômico, idade, gênero ou religião.

Ouça a faixa de áudio "Agbadza" para conhecer um pouco dessa música.

FAIXA DE ÁUDIO Agbadza

JY MIDEY/CC BY 4.0/WIKIMEDIA FOUNDATION

Manifestação cultural africana Agbadza, presente principalmente nos países africanos de Gana, Togo e Benim. Na imagem, mulheres dançam em festival cultural de Gana. Fotografia de 2015.

Por dentro da Agbadza

1. **Escute novamente a faixa de áudio "Agbadza". Tente dividir os sons presentes na música em grandes grupos de timbres (por exemplo: vozes humanas, cordas, sopro e percussão). Quantos e quais grupos você reconhece?**

1. Na gravação há a presença de dois grupos: vozes humanas e diversos instrumentos de percussão.

2. **A música do povo Ewe é conhecida por sua complexidade rítmica. Da mesma forma que temos uma variedade de timbres em uma orquestra, também observamos uma grande diversidade de sons percussivos na música do povo Ewe, caracterizando uma espécie de orquestra percussiva. Com base em sua bagagem musical, quantos timbres diferentes de instrumentos de percussão você reconhece na faixa de áudio "Agbadza"? Faça uma pesquisa e descreva, com a ajuda do professor, algum deles.**

2. É possível reconhecer quatro timbres de percussão distintos. Em primeiro lugar, identificamos o timbre de tambores de tamanhos diversos. Os tambores utilizados são: sogo, kidi e kagan. O sogo é um tambor largo e pode ser tocado com as duas mãos livres, com uma baqueta e uma mão livre ou com duas baquetas. Lembra muito o instrumento brasileiro de percussão chamado atabaque. Emite um som médio-grave. O kidi é um tambor de tamanho médio e é tocado com duas baquetas de madeira. Emite um som médio. O kagan (ou kaganu) é o menor de todos e produz o som mais agudo. É tocado com duas baquetas de madeira.
Também é possível identificar um som metálico de um instrumento chamado gankogui, que consiste em duas campanas de metal (uma grave e outra um pouco mais aguda) tocadas com uma baqueta de madeira. Ele é o responsável por manter o andamento da música firme e serve de guia para os outros músicos. Esse instrumento lembra o agogô. Também é possível notar o som de uma espécie de chocalho chamado axatse. Ele é formado por uma cabaça redonda coberta por uma rede de sementes e é muito parecido com o afoxé. Outro som presente é o das palmas das pessoas, que tem função percussiva. Explique aos estudantes que o som das palmas das mãos é muito usado como instrumento de percussão na música Ewe (e também é muito presente nas rodas de samba).

Biblioteca cultural

Biblioteca cultural. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

O Aguidavi do Jêje foi criado pelo músico Luizinho do Jêje, em 2004, no município de Salvador, na Bahia, inicialmente como uma escola voltada para crianças e jovens do bairro Engenho Velho da Federação, onde Luizinho ensinava percussão afro-brasileira. Com o tempo e o desenvolvimento musical dos jovens, Luizinho criou a orquestra afro-percussiva Aguidavi do Jêje. O grupo preserva a musicalidade do candomblé jêje-marrim combinado com elementos contemporâneos, como baterias eletrônicas e violões com efeitos eletrônicos.

Um aspecto importante é que o Aguidavi do Jêje nasceu e permanece em atividade no histórico terreiro do Bogum, local onde os escravizados que participaram da Revolta dos Malês (1835) – considerado o maior levante de escravizados da história do Brasil – esconderam munições e dinheiro destinados à rebelião. O próprio Luizinho nasceu e foi criado no Bogum, onde teve o primeiro contato com os atabaques do candomblé jêje-marrim aos sete anos. A palavra Aguidavi designa a vareta de madeira utilizada para percutir os três tambores rituais do candomblé jêje-marrim: rum, rumpi e lé.

Se possível, acesse as plataformas digitais e ouça o álbum *Aguidavi do Jêje* (2023).

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

3. **Células rítmicas** são pequenos padrões rítmicos que podem ser repetidos ou variados no decorrer de uma obra musical.

3. a. Cada instrumento de percussão executa uma célula rítmica diferente.

   a. Os instrumentos de percussão presentes na faixa de áudio "Agbadza" executam as mesmas células rítmicas ou células diferentes?

   b. Levando em consideração a resposta ao item anterior, qual característica fica evidenciada na música produzida pelo povo Ewe?

3. b. Espera-se que os estudantes respondam que o grande número de células rítmicas diferentes evidencia a complexidade rítmica da música do povo Ewe. Explique a eles que a sobreposição de diferentes células rítmicas é chamada na teoria musical de polirritmia.

4. **Em relação ao canto, como as vozes se dividem e interagem entre si?**

4. É possível notar uma voz solista de responsabilidade do mestre de bateria e um coro. O mestre de bateria "puxa" a melodia para que logo depois os outros integrantes do grupo respondam em coro. Explique aos estudantes que essa fórmula é chamada, na teoria musical, de canto responsorial, sendo encontrada em diversas culturas antigas orientais e ocidentais.

5. **É possível estabelecer alguma relação entre o mestre de bateria da música Ewe e a liderança de uma bateria de escola de samba?**

5. Espera-se que os estudantes concluam que, nas baterias das escolas de samba brasileiras, existe o mesmo posto de mestre de bateria com função semelhante. Porém, ele não tem a função de cantar ou improvisar, mas de ensaiar e reger os percussionistas da escola de samba.

Na música Ewe, designa-se **mestre de bateria** o integrante, geralmente o percussionista mais experiente, que conduz a música, canta, decide a hora de tocar ou de parar, dita as mudanças de ritmo e de tempo, além de ser o músico que improvisa com mais frequência.

Biblioteca cultural

A sobreposição de células rítmicas diferentes (polirritmia), presente em muitas músicas africanas, sempre fascinou músicos de outras culturas. Em 1970, o compositor minimalista estadunidense Steve Reich viajou para Gana com o intuito de estudar a música Ewe com o percussionista, bailarino, coreógrafo e cantor Gideon Alorwoyie.

É possível pesquisar na internet por apresentações da obra *Drumming* (2018), de Steve Reich com o grupo Sō Percussion. O trabalho é resultado das pesquisas de Steve Reich e um dos marcos da música de vanguarda estadunidense.

Se eu quiser aprender +. Nesta seção, os estudantes são incentivados a aprofundar seus conhecimentos em Etnomusicologia, uma disciplina que estuda a música em diferentes contextos culturais e sociais. A habilidade EM13LGG303 é mobilizada ao incentivar a análise e a comparação das manifestações musicais de diferentes culturas, enquanto a EM13LGG305 é mobilizada ao promover a pesquisa e a reflexão sobre os impactos culturais e sociais dessas manifestações, ampliando o entendimento dos estudantes sobre a diversidade musical e cultural no mundo. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

SE EU QUISER APRENDER + A Etnomusicologia e a pesquisa musical

A **Etnomusicologia** é a disciplina que estuda a música de grupos étnicos e comunidades tradicionais de todo o mundo. Ao contrário da musicologia histórica tradicional, que se dedica mais às fontes escritas e ao aspecto puramente sonoro, a Etnomusicologia dá maior ênfase aos aspectos culturais e sociais em que uma manifestação musical se encontra inserida.

Diante de uma manifestação musical, o estudioso etnomusicólogo, em lugar de se perguntar "o que é esta música", está mais interessado em compreender qual é a finalidade dela e o contexto de sua *performance*, uma vez que toda manifestação musical se encontra viva e não presa em uma partitura. Outro aspecto importante para os pesquisadores dessa área é a ideia de que não existe uma música única, de validade universal, ou seja, todas as manifestações musicais, de diversas culturas, em diferentes momentos, locais e contextos, são relevantes e possíveis objetos de estudo e pesquisa.

Dessa forma, a Etnomusicologia se ocupa em compreender o "momento", ou seja, o contexto cultural e social em que uma manifestação musical é realizada, assim como seu significado para a comunidade que a pratica. Devido a essa característica, a Etnomusicologia apresenta uma grande afinidade com outra área das Humanidades: a Antropologia, sendo muitas vezes considerada uma espécie de Antropologia da música.

Um aspecto fundamental dessa disciplina é o interesse por manifestações musicais diferentes das consolidadas pelos cânones ocidentais. Quando um etnomusicólogo volta seu olhar para a música de uma cultura diferente da dele, isso o leva a estudar e compreender de forma profunda a sociedade que a produziu.

É lógico!

A atividade de pesquisa exige a filtragem de dados, isto é, a identificação daqueles que são relevantes para a solução do problema e o descarte dos demais. Usa-se a habilidade de abstração.

Investigue

Pesquise como se deu o nascimento da Etnomusicologia e a importância do compositor húngaro Béla Bartók para o desenvolvimento dela. Registre os principais dados em uma síntese em tópicos.

Estratégia: A pesquisa tem um recorte específico: a origem dessa disciplina e a contribuição de um estudioso para seu desenvolvimento. Leia informações gerais para compreender melhor o objeto de estudo, mas registre unicamente os dados que importam para o objetivo da pesquisa.

Investigue. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

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

A Etnomusicologia no Brasil

Apesar do termo Etnomusicologia ainda não existir – já que essa disciplina se firmou apenas na década de 1950, nos Estados Unidos, com a criação da Society for Ethnomusicology (do inglês, "Sociedade para a Etnomusicologia") – os primeiros registros musicais realizados no Brasil foram feitos por antropólogos alemães que gravaram, entre 1907 e 1911, as manifestações musicais de diversos povos indígenas da Amazônia (Carajá, Macuxi, Taulipang, entre outros).

Em um primeiro momento, esse material musical foi arquivado em museus para depois ser transcrito e registrado em partituras. Porém, apenas os registros em pauta musical não permitiam uma compreensão da música que havia sido coletada, o que fez com que esses pesquisadores passassem também a se interessar pelos aspectos culturais e sociais das obras registradas.

Na década de 1930, a Missão de Pesquisas Folclóricas, idealizada e organizada por uma das figuras mais importantes do Modernismo brasileiro, Mário de Andrade (1983-1945), foi um exemplo de pesquisas brasileiras nessa área. Seu objetivo era registrar e preservar as múltiplas tradições orais musicais do Norte e do Nordeste brasileiro. Contando com os mais modernos equipamentos de gravação de áudio da época, os pesquisadores da missão foram aos estados de Pernambuco, Paraíba, Maranhão e Pará coletando mais de mil melodias de tradição oral, como emboladas, cocos, catimbós, cantigas de roda, repentes, frevos, lundus, entre outras formas de dança e cerimônias religiosas.

Dessas melodias, algumas estavam ligadas ao trabalho, como é o caso da canção "Vamos nessa meus amigos", cantada pelos carregadores de piano do Recife com a finalidade de sincronizar seus passos durante o trabalho pesado. Além dos registros nas capitais, os pesquisadores coletaram melodias no interior dos estados, tornando conhecida a cultura popular do interior brasileiro.

Tá ligado! Mário de Andrade é estudado no Capítulo 8 do volume 3 de Língua Portuguesa.

Tá ligado!

Mário de Andrade é um dos principais escritores da primeira fase do Modernismo. Seus poemas, contos e romances contribuem, no campo literário, para a reflexão sobre a identidade brasileira.

ACERVO DO CENTRO CULTURAL SÃO PAULO

Instrumentistas do bumba meu boi. Município de Patos, Paraíba. Fotografia de 1938.

Biblioteca do professor.
No artigo a seguir, Tiago de Oliveira Pinto faz um levantamento geral e introdutório sobre a Etnomusicologia e suas principais tendências no Brasil.
PINTO, Tiago de Oliveira. Etnomusicologia: da música brasileira à música mundial. **Revista USP**, São Paulo, n. 77, p. 6-11, 2008.
No artigo "Missão: as pesquisas folclóricas", a autora trata dos aspectos históricos e culturais relacionados às Pesquisas Folclóricas idealizadas por Mario de Andrade.
TONI, Flávia Camargo. Missão: as pesquisas folclóricas. **Revista USP**, São Paulo, n. 77, p. 24-33, 2008.

No artigo a seguir, o autor apresenta uma breve história da Etnomusicologia como disciplina acadêmica no Brasil.
SANDRONI, Carlos. Apontamentos sobre a história e o perfil institucional da Etnomusicologia no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 77, p. 66-75, 2008.
No artigo "Etnomusicologia", o autor apresenta um histórico da Etnomusicologia no mundo, seus métodos e objetos de pesquisa, além de descrever como é o trabalho desempenhado por um etnomusicólogo.
NATTIEZ, Jean-Jacques. Etnomusicologia. **Revista Música**, [*S. l.*], v. 20, n. 2, p. 417-434, 2020.
Em 2006, o Selo Sesc, em parceria com a Prefeitura de São Paulo e o Centro Cultural São Paulo, lançaram uma caixa com 6 álbuns contendo os registros de áudio da Missão de Pesquisas Folclóricas.

TRABALHO E JUVENTUDES

Trabalho e juventudes. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

A formação universitária para etnomusicólogos no Brasil pode apresentar diferentes percursos. A maioria dos etnomusicólogos começa sua carreira com uma graduação em Música, por meio da qual são adquiridos conhecimentos básicos de teoria musical, história da música e prática instrumental. Também é possível a graduação em Ciências Sociais ou em Antropologia: algumas universidades oferecem cursos nessas áreas que incluem disciplinas focadas em cultura e sociedade, proporcionando uma base sólida para a etnomusicólogo.

Quais são as áreas de atuação de um etnomusicologia? Faça uma pesquisa para saber mais do mercado profissional do etnomusicólogo. Levante os dados que julgue necessários para ajudar alguém em dúvida sobre escolher ou não atuar nessa área.

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

EXPRESSÃO Repertório em expansão

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Nesta atividade, junto com os colegas, você vai escolher uma manifestação cultural popular de alguma região do Brasil ou de outro país, realizar uma pesquisa sobre ela, produzir um roteiro e, a partir dele, uma reportagem filmada. Assim como fez nas leituras anteriores, entrará em contato com novas culturas e manifestações artísticas, ampliando seu repertório.

Etapa 1 – Realizando o recorte temático

1. **Organizem-se em grupos de cinco estudantes cada.**
2. **Conversem e escolham algum país ou região do Brasil cuja cultura desperte o interesse do grupo.**
3. **Entre as principais manifestações culturais populares desse país ou região, identifiquem a mais representativa. É preciso que a música esteja presente nela.**

Etapa 2 – Realizando a pesquisa por meio de perguntas direcionadoras

4. **Definida a manifestação cultural popular a ser estudada, iniciem a realização da pesquisa. Os aspectos listados a seguir precisam ser abordados. Se julgarem necessário, dividam as tarefas entre os integrantes do grupo. Um de vocês deve ficar responsável por reunir todas as informações em um único documento, que ajudará na formulação do roteiro, mais à frente.**

   a. Aspectos culturais gerais da região ou do país escolhido:
      - Qual(is) é(são) o(s) idioma(s) falado(s) nessa região ou nesse país?
      - Quais são os povos que formam essa região ou esse país?
      - Essa região ou esse país sofreu ou sofre a influência de outras culturas? Quais?

   b. Aspectos da manifestação cultural popular escolhida:
      - Qual é a origem histórica dessa manifestação?
      - Ela se relaciona com festas populares, cerimônias religiosas, eventos públicos etc.?
      - Em qual tipo de espaço físico essa manifestação ocorre? Nas ruas de uma cidade, em algum ambiente fechado, em uma região agrária ao ar livre, em feiras ou festas populares etc.?
      - Que tipo de música tradicional está relacionado a essa manifestação cultural?
      - Que outras linguagens artísticas (dança, literatura, artes visuais, teatro) compõem essa manifestação cultural?
      - Qual é a importância dessa manifestação para as pessoas que a praticam?

   c. Aspectos da música da manifestação cultural escolhida:
      - A música é vocal, instrumental ou combina os dois tipos?
      - No caso de haver letra, do que ela trata?
      - Quais são os instrumentos utilizados nessa manifestação e qual é a função de cada um deles? São de sopro, cordas ou percussão? Quais têm função de acompanhamento e quais são solistas?
      - Como são os aspectos melódicos da música dessa manifestação? Você considera que são melodias difíceis ou fáceis de cantar? São executadas por um instrumento ou por canto? São cantadas em grupo ou por uma pessoa?
      - Como são os ritmos da música dessa manifestação? Você considera difíceis ou fáceis de reproduzir? Há instrumentos de percussão que desempenham papel importante?

Expressão. Nesta atividade, os estudantes realizarão uma pesquisa aprofundada sobre uma manifestação cultural popular de alguma região do Brasil ou de outro país, construirão um roteiro e filmarão uma reportagem. Objetiva-se, assim, mobilizar habilidades relacionadas à apreciação, análise e fruição de manifestações artísticas de diferentes matrizes, utilizando procedimentos vistos nas leituras anteriores, além da pesquisa. Trabalham-se as habilidades EM13LGG301, EM13LGG305, EM13LGG601, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG703 e EM13LGG704. Leia orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

Diálogo interdisciplinar com Sociologia e Língua Portuguesa. Convide seus colegas para desenvolver a proposta desta seção **Expressão** com você e os estudantes. O professor de Sociologia pode encomendar e dirigir a pesquisa e o de Língua Portuguesa, responsabilizar-se pelo gênero textual reportagem filmada. Utilize o passo a passo descrito nas Etapas para planejar as aulas conjuntas.
Os estudantes podem investigar manifestações culturais de qualquer região brasileira ou país, desde que a música desempenhe papel importante nelas. No caso de uma região ou país com muitas opções de manifestações culturais populares, ajude-os a escolher uma para ser o foco.

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

- Há pessoas da comunidade nessa manifestação? Elas apenas assistem à apresentação ou participam cantando, tocando e/ou dançando?
- Existe algum artista vivo ou já falecido que é ou foi considerado um importante expoente dessa manifestação?

d. Considerações finais da pesquisa:

- Qual é a relevância dessa manifestação para a cultura da região ou do país?
- Como ela é vista pela sociedade? Ela é bem-aceita por todos?
- Quais características dessa manifestação mais chamaram a atenção no decorrer da pesquisa?

Etapa 3 – Produzindo o roteiro da reportagem

5. **Agora, vocês vão transformar o documento resultante da pesquisa realizada na etapa anterior em um roteiro para uma reportagem filmada. Dividam-no em partes, documentando-o em uma planilha, como a do exemplo a seguir.**

Informações textuais que aparecem na tela do vídeo.

Parte e tempo	Texto a ser falado	*Lettering*	Áudio	Descrição da cena
Abertura [00:00-1:03]	Olá, pessoal, nesta reportagem apresentaremos a congada!	A congada está muito presente no Nordeste brasileiro.	Vinheta de abertura	O repórter está de pé, diante da câmera, em um ambiente aberto, segurando o microfone. Aparecem imagens da congada do lado direito da tela.

6. **Estruturem o material em formato de uma narrativa. Seu público ficará muito mais interessado na pesquisa se vocês contarem uma história.**

7. **Não se esqueçam de prever momentos no roteiro em que serão inseridos as músicas, os vídeos ou as imagens selecionadas sobre a manifestação cultural popular. Não deixem de inserir o tempo das músicas e dos vídeos e das vinhetas inicial e final. Para a trilha sonora, experimentem produzir músicas, melodias e ritmos que tenham como referência a manifestação escolhida. Vocês também podem usar as melodias compartilhadas em Aguçando os sentidos. Tais sonoridades podem ser produzidas por instrumentos presentes na escola ou por sons do próprio corpo e podem ser captadas por dispositivos de gravação de áudio.**

8. **Escrevam a primeira versão do roteiro.**

9. **Leiam o roteiro em voz alta e verifiquem quanto tempo ele dura. A reportagem deverá ter entre 10 e 15 minutos.**

10. **Revisem o material. Se precisar, peçam ajuda ao professor de Língua Portuguesa.**

11. **Escrevam a versão final do roteiro.**

Etapa 4 – Ensaiando a apresentação da reportagem

12. **Definam o integrante do grupo que será o repórter. É imporante que ele procure ter desenvoltura diante da câmera e uma boa dicção.**

13. **Ensaiem a apresentação mais de uma vez.**

14. **Ensaiem, também, com a inserção das músicas, dos vídeos e das imagens, verificando se o ritmo está adequado.**

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

Etapa 5 – Gravando e editando a reportagem

15. Gravem a versão final da apresentação em um arquivo de vídeo.
16. Utilizem um aplicativo de edição de vídeo para anexar as imagens e os vídeos escolhidos, bem como para fazer ajustes que considerarem necessários nas cenas.
17. Salvem o material.

Etapa 5. Esta etapa poderá ser transformada em uma apresentação encenada, "ao vivo", caso os estudantes não possam filmar a reportagem. Se essa for a opção, eles devem transmitir as músicas por meio de um aparelho sonoro.

Etapa 6 – Apresentando e avaliando a reportagem

18. Exibam as reportagens para toda a turma.
19. Avaliem, após as exibições, os trabalhos dos colegas. Utilizem os critérios a seguir, sempre com muito respeito e empatia.

1	A narrativa prende a atenção do espectador?
2	O roteiro é rico em informações sobre a manifestação cultural popular escolhida?
3	As principais características da manifestação estão em evidência?
4	A parte musical foi bem apresentada e comentada?
5	A qualidade do vídeo e do áudio está satisfatória?
6	O repórter conta a história com desenvoltura?
7	A linguagem utilizada pelo repórter é adequada ao contexto?

E se a gente se autoavaliasse? A seção tem o objetivo de os estudantes avaliarem seus percursos e reconhecerem as aprendizagens que tiveram ao longo do capítulo, contribuindo para a consolidação dos saberes e para a reflexão de como eles estão relacionados com o mundo que os rodeia. Como tarefa para ser realizada em casa, peça aos estudantes que elaborem um texto com as respostas das questões. Depois organize-os em duplas e peça que leiam uns para os outros suas respostas. Ao final, elabore uma lista com os principais temas políticos e sociais levantados por eles e apresente na lousa para toda a turma.

E SE A GENTE... Se autoavaliasse?

Agora que chegou ao fim do capítulo, leia as questões a seguir, discuta-as com os colegas e registre suas impressões em um material de anotações.

1. Qual das manifestações musicais abordadas no capítulo mais o surpreendeu? Por quê?
2. O capítulo ajudou você a refletir sobre as conexões entre música e cultura? Como?
3. O conteúdo abordado aguçou sua curiosidade para conhecer manifestações musicais diferentes das que você está habituado e saber mais delas? Por quê?
4. Você já conhecia as possibilidades de carreira acadêmica e profissional mencionadas no capítulo? O que achou mais interessante sobre elas?
5. Quais foram os aspectos mais positivos e os maiores desafios na realização da atividade prática realizada em **Expressão**? Por quê?

1. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a refletirem sobre os motivos pelos quais as músicas apresentadas chamaram a atenção deles, comentando que os motivos podem estar ligados, por exemplo, ao ritmo da música, aos instrumentos utilizados, ao tema e à sua relação com os contextos culturais e históricos.

2. Resposta pessoal. Para que os estudantes desenvolvam uma reflexão sobre a relação entre música e cultura, sugira a eles que relembrem as manifestações musicais apresentadas no capítulo e as atividades realizadas. Depois, incentive-os a reconhecerem quais foram os caminhos de percepção e raciocínio que fizeram com que seu conhecimento fosse expandido. Apesar de o livro e as informações serem os mesmos, os modos como os estudantes desenvolvem suas aprendizagens são pessoais.

3. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a refletirem sobre países e culturas que eles se interessam ou gostariam de conhecer. Peça a eles que pesquisem como é a música dessas regiões que despertaram sua curiosidade e compartilhem suas descobertas uns com os outros, ampliando o desenvolvimento do conhecimento por meio do diálogo entre subjetividades.

5. Resposta pessoal. Peça aos estudantes que retomem a seção **Expressão** e elaborem uma lista com os aspectos positivos e os maiores desafios. Após compartilharem suas impressões, elabore uma lista na lousa da sala de aula com os principais pontos levantados por eles.

Recado final

Neste capítulo, mergulhamos em sons e vivências musicais brasileiros e de outras partes do mundo. Depois da possível sensação de estranhamento, quando passou a se acostumar com as novas melodias, ritmos e timbres, esperamos que você tenha se familiarizado, adquirido mais conhecimento e desenvolvido mais sensibilidade em relação a músicas tão diferentes daquelas que estamos habituados a ouvir. Pode ser até que você tenha ficado surpreso com o grau de afinidade que pode existir com sons de outras culturas. Continue se aventurando!

4. Resposta pessoal. Peça aos estudantes que retomem a seção **Trabalho e juventudes** e apontem as possibilidades profissionais que acharem mais interessantes. Incentive os estudantes a refletirem sobre suas escolhas e por que se interessaram por elas.

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

Conversa em rede

Alinhavando saberes e integrando linguagens

ALEX MERINO/PRODUÇÃO MARCOS ABRANCHES CIA.

Registro do espetáculo *Canto dos malditos*, de Marcos Abranches. Fotografia de 2020.

Nesta unidade, você entrou em contato com músicas de múltiplas culturas; reconheceu que a cultura *hip hop* é uma maneira de manifestar indignação e lutar pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária; compreendeu que o teatro pode ser um espaço para compartilhar histórias pessoais, buscando a identificação do público; e percebeu as relações entre as artes visuais e o exercício da cidadania, ampliando suas visões de mundo.

Como forma de aprofundar e estabelecer conexões entre todas essas aprendizagens, você vai conhecer o espetáculo *Canto dos malditos*, do coreógrafo e dançarino Marcos Abranches, que estreou em 2014. O espetáculo teve como referência o livro homônimo escrito por Austregésilo Carrano Bueno (1957-2008), que conta a experiência do autor durante os três anos em que passou internado em um hospital psiquiátrico.

Canto dos malditos aborda os sentimentos de solidão, fracasso, tristeza e desesperança desencadeados pelos desafios da vida e demonstra que algumas das chaves para lidar com eles estão na construção de relações em que o amparo e o amor possam ser sentidos e compartilhados, gerando assim sentimentos de paz e pertencimento.

Marcos Abranches nasceu em São Paulo, capital, em 1977. É um artista da dança com uma deficiência física rara decorrente de uma lesão cerebral chamada coreoatetose, que se manifesta por movimentos involuntários, intermitentes e irregulares da face e dos membros. O artista usa a própria deficiência como referência de estudo para a construção de uma linguagem artística corporal pessoal.

Leia, na parte específica do **Suplemento para o professor**, nossa proposta de abordagem do tema, comentários sobre as atividades e sugestões para o encaminhamento desta seção.

Biblioteca do professor. O livro *Canto dos malditos* (1990), de Austregésilo Carrano Bueno, inspirou o filme *Bicho de sete cabeças* (2000), dirigido por Laís Bodanzky. O filme conta a trajetória de Neto, interpretado por Rodrigo Santoro, um estudante que é internado em um hospital psiquiátrico pelo pai, interpretado por Othon Bastos, por ter encontrado drogas nos pertences do filho.

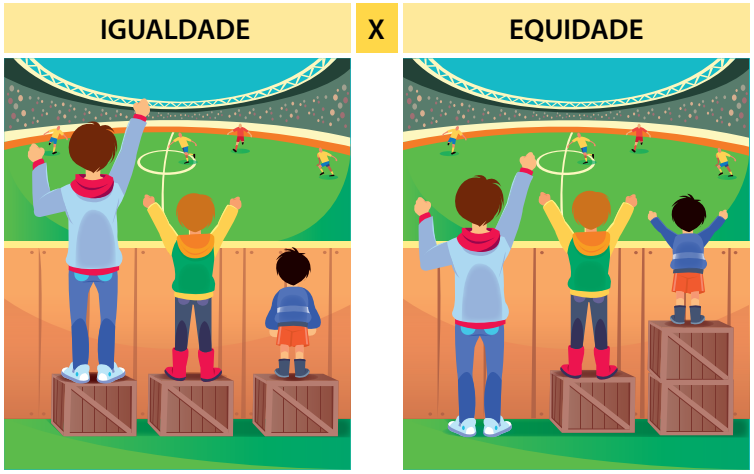
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Ao colocar sua criação em cena, apresentando recortes de sua história pessoal em diálogo com uma referência literária autobiográfica, Marcos Abranches promove a ampliação da consciência de que uma pessoa com deficiência pode atuar profissionalmente e possibilita que as pessoas reflitam sobre a necessidade de problematizar padrões estéticos e corporais e de combater preconceitos relacionados às pessoas com deficiência, despertando o senso de cidadania.

1. Você conhece o trabalho de outros artistas com deficiência? Em caso afirmativo, compartilhe com os colegas.
2. Com base nos aprendizados que teve até aqui e no contato com a obra de Marcos Abranches, analise a ilustração "Igualdade × Equidade" e explique a diferença entre os conceitos de igualdade e equidade social.

PRODUÇÃO MARCOS ABRANCHES CIA.

Registro do espetáculo *Canto dos malditos*, de Marcos Abranches. Fotografia de 2020.



MILA HORTENCIO/ARQUIVO DA EDITORA

Ilustração dos conceitos de igualdade e equidade.

A atuação de Marcos como artista da dança provoca a reflexão sobre a inclusão social: um conjunto de ações que visa possibilitar que pessoas ou grupos sociais marginalizados tenham seus direitos assegurados. Essas ações geralmente ocorrem por meio de políticas públicas, como a criação de leis e ações afirmativas, e de campanhas que incentivam a conscientização da população. A inclusão social busca igualdade de oportunidades econômicas, de acesso a serviços sociais e de participação política para todos os cidadãos por meio da construção de uma sociedade em que as pessoas com deficiência, assim como outros grupos historicamente excluídos, sejam reconhecidos, valorizados, respeitados e participem plenamente da vida em comunidade.

Biblioteca cultural

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Na exposição *Cidade acessível*, o público foi convidado a refletir sobre como é a vida de uma pessoa com deficiência no dia a dia das cidades. Como é se locomover nas calçadas ou no transporte público com uma cadeira de rodas ou como uma pessoa cega? Colocar-se no lugar do outro é essencial para o exercício da empatia e da cidadania. A exposição esteve em cartaz no Museu da Vida, da Fiocruz, no Rio de Janeiro, em 2019, e o conteúdo do projeto pode ser consultado em uma exposição virtual no *site Cidade acessível*. Entre o conteúdo disponível é possível encontrar um depoimento do artista Marcos Abranches sobre sua experiência como pessoa com deficiência e artista da dança.

1. Resposta pessoal. Deixe que os estudantes compartilhem suas respostas uns com os outros e reforce a importância de reconhecer e valorizar o trabalho desses artistas. Caso não conheçam outros exemplos, solicite uma pesquisa complementar com o objetivo de ampliar o repertório da turma. Aborde o assunto de modo que garanta que não seja reforçado nenhum tipo de estereótipo, discriminação ou preconceito.

2. Deixe que os estudantes compartilhem suas interpretações, considerando o que podem inferir da ilustração. Se necessário, eles também podem consultar dicionários. Espera-se que concluam que a equidade é um princípio que busca garantir que todas as pessoas tenham acesso às mesmas oportunidades, independentemente das características individuais. O conceito parte do entendimento de que as pessoas são diferentes e que, para alcançar a justiça social, é preciso oferecer condições que reconheçam essas diferenças e atendam as pessoas de acordo com as demandas de cada uma. Já a igualdade trata todos da mesma forma, oferecendo os mesmos recursos, independentemente de particularidades.

Biblioteca do professor. O episódio "#31 – Direitos da pessoa com deficiência: o que são?", do *podcast Equidade*, aborda o tema dos direitos da pessoa com deficiência e pode contribuir para o aprofundamento da reflexão junto aos estudantes.

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

Corpo em ação: ligando os pontos e mobilizando a conexão entre saberes

Após conhecer o espetáculo *Canto dos malditos*, chegou o momento de participar da criação de uma ação artística que evidencie que o amparo e o amor podem ser os antídotos para lidar com sentimentos como solidão, fracasso, tristeza e desesperança. Esses e outros sentimentos fazem parte da experiência humana e podem ser vivenciados por todas as pessoas em algum momento da vida, ainda que de maneiras distintas.

A ação artística que você e os colegas vão criar pode ser uma peça, uma *performance*, um *happening* ou outro tipo de produção a critério de vocês. O fundamental é que apresente um diálogo entre as aprendizagens da unidade e as linguagens da dança, das artes visuais, da música e do teatro. Antes de começar, retome as obras e os artistas apresentados nos capítulos, assim como os elementos de cada linguagem artística que estudou, os temas discutidos e os processos de criação que desenvolveu. Depois, formem grupos de quatro ou cinco integrantes e sigam os passos a seguir.

1. Em grupo, conversem sobre situações vivenciadas por vocês ou por pessoas que conhecem em que o amparo e o amor contribuíram para que sentimentos difíceis fossem superados.
2. Em seguida, escolham uma situação sobre a qual conversaram para compor um roteiro. Caso escolham mais de uma dessas situações para trabalhar, será preciso estabelecer um diálogo entre elas no roteiro. O texto deve evidenciar como o amparo e o amor contribuíram para a superação de situações difíceis e explicar em detalhes como será a forma artística da ação.
3. Sob orientação do professor, aqueçam o corpo, de modo que fiquem disponíveis e prontos para a criação.
4. Após o aquecimento, retomem os grupos para experimentar o roteiro que criaram.
5. Ensaiem algumas vezes e, em um momento combinado com o professor, apresentem as criações para a turma.
6. Depois das apresentações, organizem-se em um círculo para conversar sobre as seguintes perguntas.
   a. Vocês reconheceram elementos das artes visuais, da dança, da música e do teatro nas ações artísticas apresentadas? De que maneira essa integração aconteceu? Exemplifiquem.
   b. Vocês relacionaram os temas abordados no espetáculo *Canto dos malditos* com alguma aprendizagem desenvolvida nesta unidade? Compartilhem com os colegas.

Arremate final

Com base em uma discussão sobre o espetáculo *Canto dos malditos*, você pôde estabelecer conexões entre as aprendizagens desenvolvidas ao longo na unidade. Participe agora de uma conversa com os colegas por meio das seguintes questões.

1. Conhecer o espetáculo ***Canto dos malditos*** e reconhecer Marcos Abranches como um artista da dança mudou ou ampliou sua percepção das possibilidades de participação social de pessoas com deficiência? Por quê?
2. A participação em um processo de criação coletiva contribuiu para que você estabelecesse uma conexão entre as aprendizagens desenvolvidas ao longo da unidade? Se sim, de que maneira?
3. O que foi mais desafiador para você durante o estudo desta unidade? Que estratégia adotou para lidar com tal desafio?

Corpo em ação. Nesta atividade, é fundamental que os estudantes trabalhem com colegas que não sejam escolhidos por eles mesmos, por isso, cuide da organização dos grupos. O objetivo é que os estudantes possam desenvolver a habilidade de trabalhar com pessoas diferentes e que convivam com essas diferenças no processo de criação. Desse modo, a atividade contribui para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o mundo do trabalho e para o exercício da alteridade, da empatia e do respeito. Leia mais orientações na parte específica do **Suplemento para o professor**.

3. Proponha um momento de aquecimento com os estudantes, aplicando uma dinâmica de sua preferência ou retomando algum aquecimento já proposto ao longo do volume. Em seguida, peça-lhes que se movimentem respondendo com o corpo ao que sentem quando escutam as palavras fracasso, tristeza, amor, amparo. Fale uma palavra de cada vez e deixe que eles explorem as sensações despertadas por cada uma delas. Enfatize que a ideia não é fazer uma mímica desses sentimentos, e sim perceber como essas palavras ressoam no corpo, movimentando-se no espaço sem julgamento. Lembre-os de que é possível ocupar os níveis alto, médio e baixo, fazer movimentos rápidos, lentos e pausas ou se movimentar em várias direções. Caso os estudantes demonstrem timidez, peça a todos que fechem os olhos e experimentem fazer movimentos pequenos apenas com as mãos.

4. No momento dessa experimentação, é importante que os estudantes já tenham separado o material necessário para composição da ação artística que planejaram. Oriente-os nessa organização, para que se preparem previamente.

5. Crie com os estudantes um ambiente de concentração e silêncio para que as criações sejam compartilhadas.

6. Organize a conversa da forma que considerar mais adequada para o bom aproveitamento dos estudantes: pode ser uma roda com toda a turma ou formações de pequenos grupos, por exemplo.

6. a. Resposta pessoal.

6. b. Resposta pessoal. Os estudantes podem relacionar a obra com outras abordadas ao longo da unidade que explorem histórias pessoais no teatro ou com as propostas que aproximam a arte da cidadania, entre outras. Estimule-os a estabelecer suas próprias relações de maneira subjetiva e comente que não há resposta errada, já que as percepções e reflexões de cada pessoa são reconhecidas e valorizadas.

Arremate final. Este é o momento de os estudantes reconhecerem suas aprendizagens, seus desafios e estabelecerem as últimas conexões entre os assuntos abordados e os elementos de cada uma das linguagens. Verifique se há algo que você acredita que deva ser revisitado para que a aprendizagem dos estudantes seja efetiva e sólida e, se for o caso, retome conceitos e experiências que foram compartilhadas ao longo da unidade.

1. Resposta pessoal.

2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a reconhecerem o próprio percurso de aprendizagem e a capacidade pessoal de articulação das aprendizagens desenvolvidas.

3. Resposta pessoal.

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

A BNCC E AS EXPERIÊNCIAS NESTA OBRA

Habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trabalhadas neste volume

Capítulo	CG*	CE**	Habilidades de Linguagens
1	1, 2, 4, 5 e 6	1, 2, 3, 6 e 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604 e EM13LGG703
2	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9 e 10	1, 2, 3, 4, 6 e 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG703 e EM13LGG704
3	1, 2, 3, 4, 5 e 10	1, 2, 3, 6 e 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701 e EM13LGG703
4	1, 3, 4 e 10	1, 2, 3, 4, 6 e 7	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG401, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604 e EM13LGG701
5	1, 3, 4, 5, 9 e 10	1, 3, 6 e 7	EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604 e EM13LGG701
6	1, 2, 3, 4, 9 e 10	1, 2, 3, 5 e 6	EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG302, EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG503, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604
7	1, 2, 3, 4, 7, 9 e 10	1, 2, 3 e 6	EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG301, EM13LGG303, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604
8	1, 2, 3, 4, 7, 9 e 10	1, 2, 3 e 6	EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604
9	1, 3, 4 e 6	1, 2, 3, 4 e 6	EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG401, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604
10	1, 2, 3, 4 e 5	1, 2, 3, 5, 6 e 7	EM13LGG102, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG503, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG702 e EM13LGG703
11	3 e 4	1, 3, 5 e 6	EM13LGG103, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG501, EM13LGG503, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604
12	1, 3 e 4	1, 2, 3, 4, 6 e 7	EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG401, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701 e EM13LGG703
13	1, 3, 4 e 5	1, 2, 3, 5, 6 e 7	EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG501, EM13LGG503, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703 e EM13LGG704
14	2, 3, 4, 5, 6, 7 e 10	1, 2, 3, 4, 6 e 7	EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG401, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG702 e EM13LGG703
15	1, 2, 3, 4, 9 e 10	1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7	EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604 e EM13LGG702
16	3, 4, 6, 8 e 10	1, 3, 4, 5 e 6	EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG401, EM13LGG503, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604

* Competências gerais.

** Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias.

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

Capítulo	CG	CE	Habilidades de Linguagens
17	3, 4, 7, 9 e 10	1, 3, 6 e 7	EM13LGG102, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604 e EM13LGG702
18	1, 3, 4, 5 e 10	2, 3, 4, 5, 6 e 7	EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG303, EM13LGG401, EM13LGG502, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701 e EM13LGG702
19	3, 4, 5, 7 e 10	3, 6 e 7	EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703 e EM13LGG704
20	1, 2, 3, 4, 5 e 6	2, 3, 6 e 7	EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG305, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG703 e EM13LGG704

Conversa em rede	CG	CE	Habilidades de Linguagens
Unidade 1	1, 3, 4, 6, 7, 9 e 10	6	EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG603
Unidade 2	1, 3, 4 e 10	6	EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604
Unidade 3	3, 4 e 5	6 e 7	EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604 e EM13LGG703
Unidade 4	1, 3, 4, 7, 9 e 10	1, 2, 3, 5 e 6	EM13LGG102, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG501, EM13LGG503, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604
Unidade 5	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9 e 10	5 e 6	EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG503, EM13LGG602 e EM13LGG603

Capítulos "Experienciando..." deste volume: experiência trabalhada e campo de atuação da BNCC ao qual se relaciona

Capítulo	Experiência	Campo de atuação
1 - Experienciando uma música crítica: o *rap*	Política	Na vida pública
2 - Experienciando o teatro-documentário	De ser jovem	Da vida pessoal
3 - Experienciando a dança-teatro	Da finitude	Artístico-literário
4 - Experienciando a arte urbana	Política	Na vida pública
5 - Experienciando formas não convencionais de fazer música	Artística	Artístico-literário
6 - Experienciando a pesquisa em dança contemporânea	De divulgar saberes	Das práticas de estudo e pesquisa
7 - Experienciando identidades diversas na arte	Identitária	Artístico-literário
8 - Experienciando um teatro crítico	De se informar	Das práticas de estudo e pesquisa
9 - Experienciando a música como profissão	Profissional	Da vida pessoal
10 - Experienciando a improvisação na dança	Jornalística	Jornalístico-midiático
11 - Experienciando o processo de criação no teatro	De se expor	Das práticas de estudo e pesquisa
12 - Experienciando o corpo e o espaço na arte contemporânea	Do novo	Artístico-literário
13 - Experienciando a videodança	De curadoria	Jornalístico-midiático
14 - Experienciando o exercício da cidadania pela arte	De reconhecer direitos	Na vida pública
15 - Experienciando o posicionamento político na música	De se posicionar	Na vida pública
16 - Experienciando a diversidade cultural no teatro	De produzir conhecimento	Das práticas de estudo e pesquisa
17 - Experienciando um teatro que fala dos próprios atores	De contar quem se é	Da vida pessoal
18 - Experienciando dançar *hip-hop*	Do grito	Artístico-literário
19 - Experienciando uma arte que busca compartilhar	De compartilhar	Jornalístico-midiático
20 - Experienciando a diversidade musical	De descobrir	Das práticas de estudo e pesquisa

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

TRANSCRIÇÕES DAS FAIXAS DE ÁUDIO

Unidade 1 As experiências política, de ser jovem e de pensar sobre a finitude

Capítulo 1 – Experienciando uma música crítica: o *rap*

Faixa de áudio: Passarinhos

[Locutor]: Passarinhos. Ouça a seguir a música "Passarinhos", interpretada por Emicida e Vanessa da Mata.

[Emicida]:
Despencados de voos cansativos
Complicados e pensativos
Machucados após tantos crivos
Blindados com nossos motivos
Amuados, reflexivos
E dá-lhe antidepressivos
Acanhados entre discos e livros
Inofensivos

[Emicida e Vanessa da Mata]:
Será que o Sol sai para um voo melhor?
Eu vou esperar, talvez na primavera
O céu clareia, vem calor, vê só
[Emicida]:
O que sobrou de nós e o que já era
Em colapso o planeta gira, tanta mentira
Aumenta a ira de quem sofre mudo
A página vira, o são delira, então a gente pira
E no meio disso tudo, tamo tipo

[Emicida e Vanessa da Mata]:
Passarinhos
Soltos a voar, dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro
Passarinhos
Soltos a voar, dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro

Laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá

La-laiá, la-laiá, la-laiá
Ah-ahn-ahn-ahn-ahn
Ah-ahn-ahn-ahn (ah, ah, ah, ah)

[Emicida]:
A Babilônia é cinza e neon, *eu sei*
Meu melhor amigo tem sido o som, okay
Tanto carma lembra Armagedom, orei
Busco vida nova tipo ultrassom, achei
Cidades são aldeias mortas, desafio nonsense
Competição em vão, que ninguém vence
Pense num formigueiro, vai mal
Quando pessoas viram coisas, cabeças viram degraus
No pé que as coisas vão, Jão
Doideira, daqui a pouco resta madeira nem pro caixão
Era neblina, hoje é poluição
Asfalto quente queima os pés no chão
Carros em profusão, confusão
Água em escassez, bem na nossa vez
Assim não resta nem as baratas
[Voz ao fundo]:
É mesmo!
[Emicida]:
Injustos fazem leis e o que resta procês?
Escolher qual veneno te mata
Pois somos tipo

[Emicida e Vanessa da Mata]:
Passarinhos
Soltos a voar, dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro
Passarinhos
Soltos a voar, dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro

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

Laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá

Laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá

Passarinhos
Soltos a voar, dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro
Passarinhos
Soltos a voar, dispostos
A achar um ninho
[Vanessa da Mata]:
dois, três, quatro
[Emicida e Vanessa da Mata]:
Nem que seja no peito um do outro

Fonte: PASSARINHOS. Intérpretes: Emicida e Vanessa da Mata. Compositores: Emicida e Xuxa Levy. *In*: SOBRE crianças, quadris, pesadelos e lições de casa. Vários intérpretes. São Paulo: Sony Music / Laboratório Fantasma, 2015. 1 CD, faixa 7.

Unidade 2 As experiências artística, de divulgar saberes, identitária e de se informar

Capítulo 5 – Experienciando formas não convencionais de fazer música

Faixa de áudio: Papagaio alegre

[Locutora]: Papagaio alegre. Ouça a seguir um trecho da música "Papagaio alegre", de Hermeto Pascoal.

[Música instrumental]

Fonte: PAPAGAIO alegre. Hermeto Pascoal & Grupo. Compositor: Hermeto Pascoal. *In*: LAGOA da canoa, município de Arapiraca (*Remastered*). Vários intérpretes. São Paulo: Scubidu Music, 2022. 1 CD, faixa 4.

Faixa de áudio: Suíte para piano de brinquedo

[Locutora]: Suíte para piano de brinquedo. Ouça a seguir um trecho de "Suíte para piano de brinquedo", de John Cage.

[Música instrumental]

Fonte: SUITE for toy piano. Intérprete: Stephen Drury. Compositor: John Cage. *In*: IN a landscape: piano music of John Cage. John Cage e Stephen Drury. Estados Unidos: BMG Music, 1994. 1 CD, faixa 1.

Unidade 3 As experiências profissional, jornalística, de se expor e do novo

Capítulo 9 – Experienciando a música como profissão

Faixa de áudio: Obá Iná

[Locutor]: Obá Iná. Ouça a seguir um trecho da música "Obá Iná", interpretada por Metá Metá.

[Juçara Marçal]:
Abram caminho para o rei
Sorriam em vez de se curvar
Ele é justiça, ele é e lei

Fonte: OBÁ Iná. Intérprete: Juçara Marçal. Compositor: Douglas Germano. *In*: METÁ Metá. São Paulo: Metá Metá / YB Music, 2011. 1 CD, faixa 8.

Faixa de áudio: Le bœuf sur le toit (O boi no telhado)

[Locutor]: *Le bœuf sur le toit* (O boi no telhado). Ouça a seguir um trecho de *Le bœuf sur le toit* (O boi no telhado), de Darius Milhaud, interpretado pela Orquestra de Paris e regido por Alondra de La Parra.

[Música instrumental]

Fonte: Darius Milhaud – Le bœuf sur le toit (Alondra de la Parra, L'Orchestre de Paris). Vídeo de wocomoMUSIC. [*S. l.*: *s. n.*], 2018. 1 vídeo (18 min 33 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9iqZ-IyUsNM&t=629s. Acesso em: 9 set. 2024.

Faixa de áudio: Oboé

[Locutora]: Oboé. Solo de oboé tocando trecho da música "Cantata 147", de Johann Sebastian Bach.

[Música instrumental]

Crédito: todos os áudios inseridos neste conteúdo são da Desenredo.

Faixa de áudio: Clarinete

[Locutora]: Clarinete. Solo de clarinete tocando trecho da música "Rhapsody in Blue", de George Gershwin.

[Música instrumental]

Crédito: todos os áudios inseridos neste conteúdo são da Desenredo.

Faixa de áudio: Trompete

[Locutora]: Trompete. Solo de trompete tocando trecho da "Sinfonia n. 7", de Anton Bruckner.

[Música instrumental]

Crédito: todos os áudios inseridos neste conteúdo são da Desenredo.

Faixa de áudio: Violino

[Locutora]: Violino. Solo de violino tocando trecho do "Concerto n. 2 em Mi", de Johann Sebastian Bach.

[Música instrumental]

Crédito: todos os áudios inseridos neste conteúdo são da Desenredo.

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

Faixa de áudio: Flauta

[Locutora]: Flauta. Solo de flauta tocando trecho da música "La tempesta di mare", de Antonio Vivaldi.

[Música instrumental]

Crédito: todos os áudios inseridos neste conteúdo são da Desenredo.

Faixa de áudio: Contrabaixo

[Locutora]: Contrabaixo. Solo de contrabaixo tocando trecho da "Sinfonia n. 9", de Ludwig van Beethoven.

[Música instrumental]

Crédito: todos os áudios inseridos neste conteúdo são da Desenredo.

Faixa de áudio: Star Wars

[Locutor]: *Star Wars*

[Locutor]: Ouça a seguir um trecho do tema principal da trilha sonora de *Star Wars*, composta por John Willians.

[Música instrumental]

Fonte: MAIN title and the attack on the Jakku village. Intérpretes: Orquestra Sinfônica de Londres. Compositor: John Williams. Estados Unidos: Lucasfilm, 2015.

Capítulo 10 – Experienciando a improvisação na dança

Faixa de áudio: Travel Well

[Locutor]: Travel Well. Ouça a seguir a música "Travel well", de Filo Starquez.

[Música instrumental]

Fonte: Travel Well by Filo Starquez [Lo-Fi / Hip-Hop / Rap / Chill-Hop] | free-stock-music.com. Vídeo de Royalty Free Music – Creative Commons. [*S. l.*: *s. n.*], 2024. 1 vídeo (2 min 23 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cRWqxr20LBM. Acesso em: 23 set. 2024.

Unidade 4 As experiências de curadoria, de reconhecer direitos, de se posicionar e de produzir conhecimento

Capítulo 15 – Experienciando o posicionamento político na música

Faixa de áudio: Jack *soul* brasileiro

[Locutora]: Jack *soul* brasileiro. Ouça a seguir a música "Jack *soul* brasileiro", de Lenine.

[Lenine]:

Jack soul *brasileiro*
E que som do pandeiro
É certeiro e tem direção
Já que subi nesse ringue
E o país do swing
É o país da contradição

Eu canto pro rei da levada
Na lei da embolada
Na língua da percussão
A dança mugango dengo
A ginga do mamolengo
Charme dessa nação

[Voz masculina ao fundo]:
Quem foi?
[Lenine]:
Que fez o samba embolar?
[Voz masculina ao fundo]:
Quem foi?
[Lenine]:
Que fez o coco sambar?
[Voz masculina ao fundo:]
Quem foi?
[Lenine]:
Que fez a ema gemer na boa?
[Voz masculina ao fundo]:
Quem foi?
[Lenine]:
Que fez do coco um cocar?
[Voz masculina ao fundo]:
Quem foi?
[Lenine]:
Que deixou um outro no lugar?
[Voz masculina ao fundo]:
Quem foi?
[Lenine]:
Que fez do sapo cantor de lagoa?

E diz aí Tião!
Tião!
Oi!
Foste?
[Voz masculina]:
Fui!
[Lenine]:
Compraste?
[Voz masculina]:

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

Comprei!
[Lenine]:
Pagaste?
[Voz masculina]:
Paguei!
[Lenine]:
Me diz quanto foi?
[Voz masculina]:
Foi 500 reais
[Lenine]:
Me diz quanto foi?
[Voz masculina]:
Foi 500 reais

[Lenine]:
Olha Tião!
Oi!
Foste?
[Voz masculina]:
Fui!
[Lenine]:
Compraste?
[Voz masculina]:
Comprei!
[Lenine]:
Pagaste?
[Voz masculina]:
Paguei!
[Lenine]:
Me diz quanto foi?
[Voz masculina]:
Foi 500 reais
[Lenine]:
Me diz quanto foi?
[Voz masculina]:
Foi 500 reais

[Lenine]:
Jack soul *brasileiro*
Do tempero, do batuque
Do truque, do picadeiro
E do pandeiro, e do repique
Do funk rock
Do toque da platinela
Do samba na passarela
Dessa alma brasileira
Despencando da ladeira
Na zueira da banguela
Nessa alma brasileira
Despencando da ladeira
Na zueira da banguela

Jack soul *brasileiro*
Do tempero, do batuque
Do truque, do picadeiro
E do pandeiro, e do repique
Do pique do funk rock
Do toque da platinela
Do samba na passarela
Dessa alma brasileira
Despencando da ladeira
Na zueira da banguela
Dessa alma brasileira
Despencando da ladeira
Na zueira da banguela

[Voz masculina ao fundo]:
Quem foi?
[Lenine]:
Que fez o samba embolar?
[Voz masculina ao fundo]:
Quem foi?
[Lenine]:
Que fez o coco sambar?
[Voz masculina ao fundo]:
Quem foi?
[Lenine]:
Que fez a ema gemer na boa?
[Voz masculina ao fundo]:
Quem foi?
[Lenine]:
Que fez do coco um cocar?
[Voz masculina ao fundo]:
Quem foi?
[Lenine]:
Que deixou o outro no lugar?
[Voz masculina ao fundo]:
Quem foi?
[Lenine]:
Que fez do sapo cantor de lagoa?

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

E diz aí Tião!
[Voz masculina]:
Tião
Oi!
Foste?
Fui!
Compraste?
Comprei!
Pagaste?
Paguei!
Me diz quanto foi?
Foi 500 reais

[Lenine]:
Eu só ponho bebop *no meu samba*
Quando o tio Sam
Pegar no tamborim
Quando ele pegar
No pandeiro e no zabumba
Quando ele entender
Que o samba não é rumba
Aí eu vou misturar
Miami com Copacabana
Chiclete eu misturo com banana
E o meu samba, e o meu samba
Vai ficar assim

Ah! Ema gemeu
Ah! Ema gemeu
Ah! Ema gemeu
Ah! Ema gemeu
Ah! Ema gemeu
Ah! Ema gemeu

Oh baba
Oh baba
Oh baba
Oh baba

Fonte: JACK *soul* brasileiro. Intérprete: Lenine. Compositor: Lenine. *In*: NA pressão. [*S. l.*]: Sony Music, 1999. 1 CD, faixa 1.

Faixa de áudio: Embolada

[Locutora]: Embolada. Ouça a seguir um trecho de "Desafio malcriado", de Palito e Galdino.

[Galdino]:
Ehhh
Você diz que dá em mim,
Mas em mim você não dá
Você diz que dá em mim
[Palito]:
Mas em mim você não dá
[Galdino e Palito]:
Você diz que dá em mim
Mas em mim você não dá
[Galdino]:
Você diz que dá em mim
[Palito]:
Mas em mim você não dá
[Galdino]:
Você diz que é cantador
Mas não corre na minha frente
Diz que quer vir mas não decora
E é perturbado da mente
Você vai morrer sonhando
Quer me bater no repente
[Palito]:
Você diz que canta quente
Mas só vive se fabulando
Bote a cantiga para fora
Não fique se amostrando
Hoje você vai saber quem é Palito cantando
[Galdino]:
Você vai morrer sonhando
Quem vai me botar pra trás...
Tenha cuidado Palito
Muitas coisas você vai
Pode ser de acontecer de cem anos aloprar
[Palito]:
Eu sei que tu tem cartaz
Até é um cabra quente
Que canta, que improvisa
E é um cabra inteligente
E hoje eu vou ver se você ganha de mim no repente
[Galdino]:
Você diz que é valente
Mas pra mim não é de nada
Não canta não improvisa

Fonte: DESAFIO MALCRIADO – GALDINO E PALITO. Vídeo de Galdino Repentista. [*S. l.*: *s. n.*], 2019. 1 vídeo (10 min 11 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vwc7UlXit8Q. Acesso em: 13 set. 2024.

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

Faixa de áudio: Areia

[Locutora]: Areia. Ouça a seguir um trecho de "Areia", interpretada por Selma do Coco.

[Selma do Coco]:
Lá no mar tem areia
[Coro de vozes femininas]:
Areia
[Selma do Coco]:
A areia no mar
[Coro de vozes femininas]:
Areia
[Selma do Coco]:
Que areia boa
[Coro de vozes femininas]:
Areia
[Selma do Coco]:
Pra gente peneirar
[Coro de vozes femininas]:
Areia
[Selma do Coco]:
Lá no mar tem areia
[Coro de vozes femininas]:
Areia
[Selma do Coco]:
A areia no mar
[Coro de vozes femininas]:
Areia
[Selma do Coco]:
Que areia boa
[Coro de vozes femininas]:
Areia
[Selma do Coco]:
Pra gente peneirar
[Coro de vozes femininas]:
Areia
[Selma do Coco]:
Quando eu pensava que era um
[Coro de vozes femininas]:
Era um babado só
[Selma do Coco]:
Quando eu pensava que era dois
[Coro de vozes femininas]:
Era um babado só
[Selma do Coco]:
Quando eu pensava que era três
[Coro de vozes femininas]:
Era um babado só
[Selma do Coco]:
Quando eu pensava que era quatro
[Coro de vozes femininas]:
Era um babado só
[Selma do Coco]:
Quando eu pensava que era quatro

Fonte: AREIA. Intérprete: Dona Selma do Coco. Compositor: Selma Ferreira da Silva. *In*: Minha história. Intérprete: Dona Selma do Coco. São Paulo: Paradoxx Music, 1998. 1 CD, faixa 6.

Faixa de áudio: Visual

[Locutor]: Visual. Ouça a seguir a música "Visual", interpretada por Beth Carvalho.

[Beth Carvalho]:
Depois que o visual virou quesito
Na concepção desses sambeiros
O samba perdeu a sua pujança
Ao curvar-se à circunstância
Imposta pelo dinheiro

E o samba que nasceu menino pobre
Agora se veste de nobre
No desfile principal
Onde o mercenarismo
Impõe a sua gana
E o sambista que não tem grana
Que que acontece com ele?
[Coro]:
Não brinca mais o carnaval
Onde o mercenarismo
Impõe a sua gana
E o sambista que não tem grana
Não brinca mais o carnaval

[Beth Carvalho]:
Ai que saudade que eu tenho
Das fantasias de cetim
O samba agora é luxo importado
Organdi, alta costura
Com luxuosos bordados

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

E o sambista
Que mal ganha pra viver
Até mesmo o desfile
Lhe tiraram o prazer de ver
E o sambista?
[Coro]:
E o sambista
Que mal ganha pra viver
Até mesmo o desfile
Lhe tiraram o prazer de ver
[Beth Carvalho]:
Tudo isso por quê?

[Coro]:
Depois que o visual virou quesito
Na concepção desses sambeiros
O samba perdeu a sua pujança
Ao curvar-se à circunstância
Imposta pelo dinheiro

E o samba que nasceu menino pobre
Agora se veste de nobre
No desfile principal
[Beth Carvalho]:
Mercenarismo
[Coro]:
Onde o mercenarismo
Impõe a sua gana
E o sambista que não tem grana
[Beth Carvalho]:
Que que acontece com ele?
[Coro]:
Não brinca mais o carnaval
Onde o mercenarismo
Impõe a sua gana
E o sambista que não tem grana
Não brinca mais o carnaval

[Beth Carvalho]:
Ai que saudade que eu tenho
Das fantasias de cetim
O samba agora é luxo importado
Organdi, alta costura
Com luxuosos bordados
E o sambista
Que mal ganha pra viver
Até mesmo o desfile
Lhe tiraram o prazer de ver
E o sambista?
[Coro]:
E o sambista
Que mal ganha pra viver
Até mesmo o desfile
Lhe tiraram o prazer de ver
[Beth Carvalho]:
Tudo isso por quê?
Depois que o visual virou quesito

Fonte: VISUAL. Intérprete: Beth Carvalho. Compositores: Darcy Torres (Neném) e Adilson Coelho. *In*: DE pé no chão. São Paulo: Sony Music, 1978. 1 CD, faixa 2.

Unidade 5 As experiências de contar quem se é, do grito, de compartilhar e de descobrir

Capítulo 20 – Experienciando a diversidade musical

Faixa de áudio: Kworo Kango

[Locutor]: Kworo Kango. Ouça a seguir a música Kayapó "Kworo Kango", com arranjos e adaptações de Marlui Miranda.

[Música kayapó]

Fonte: KWORO Kango. Intérpretes: Marlui Miranda, Rodolfo Stroeter, Grupo Beijo. Compositores: indígenas Kayapó do Pará. Arranjo: Marlui Miranda. *In*: IHU Todos os sons. Vários intérpretes. Pau Brasil, 1996. 1 CD, faixa 15.

Faixa de áudio: Bhimpalasi

[Locutor]: Bhimpalasi. Ouça a seguir a música "Bhimpalasi", de Shruti Sadolikar.

[Música indiana]

Fonte: BHIMPALASI. Intérprete: Shruti Sadolikar. Compositores: vários compositores. *In*: THE Raga Guide. Vários intérpretes. Inglaterra: Nimbus Records, 1999. 4 CDs, disco 1, faixa 12.

Faixa de áudio: Agbadza

[Locutora]: "Agbadza", do álbum *Ghana Rythms of the People*. Ouça a seguir um trecho da música "Agbadza", do álbum *Ghana Rythms of the People*.

[Música ganense]

Fonte: AGBADZA. Vários intérpretes. *In*: GHANA: Rythms of the People. Vários intérpretes. Music of the Earth, 2000. CD, faixa 2.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; NAVES, Santuza Cambraia (org.). **Por que não?**: ruptura e continuidades da contracultura. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

O livro apresenta análises e depoimentos sobre as práticas culturais, políticas, artísticas e comportamentais que marcaram o movimento da contracultura.

ALVARENGA, Oneyda. **Música popular brasileira**. São Paulo: Duas Cidades, 1982.

Trabalho de pesquisa que faz uma análise sistemática da música popular, determinando as fontes de melodias e danças folclóricas nacionais.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**. São Paulo: Pioneira: Edusp, 1980.

Nesse livro, o autor aplica os princípios e as interpretações da psicologia moderna ao estudo da arte, descrevendo o processo visual durante a criação e a observação de obras.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Atravessando o campo da linguística e da filosofia, a obra apresenta conceitos teóricos chave problematizados por Bakhtin em três importantes momentos de sua carreira.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane; SALES, Heloisa M. **Artes visuais**: da exposição à sala de aula. São Paulo: Edusp, 2005.

A obra apresenta o resultado de uma pesquisa fundamentada na Abordagem Triangular e na Pedagogia Questionadora.

BARRETO, Débora. **Dança...**: ensino, sentidos e possibilidades na escola. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

Com base em uma abordagem fenomenológica, a autora discute o sentido do dançar e as possiblidades de ensino da dança como conteúdo escolar.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução**. São Paulo: Abril S. A. Cultural e Industrial, 1975. (Coleção Os Pensadores: Textos Escolhidos).

Nesse ensaio, o autor analisa como o advento da fotografia e do cinema alteraram o *status* da obra de arte. O texto é considerado fundamental para a compreensão das mudanças sociais e políticas do século XX.

BERTOCCHI, Daniela; CORRÊA, Elizabeth S. A cena cibercultural do jornalismo contemporâneo: web semântica, algoritmos, aplicativos e curadoria. **Matrizes**, São Paulo, v. 5, n. 2, 2012.

O trabalho aborda os diferentes aspectos ciberculturais com que o jornalismo contemporâneo convive, ressaltando a web semântica e o uso de algoritmos e aplicativos.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

O livro reúne exercícios, jogos e técnicas teatrais elaboradas pelo autor com o objetivo de democratizar o acesso ao teatro.

BOGART, Anne. **A preparação do diretor**: sete ensaios sobre arte e teatro. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Nessa análise dos desafios de fazer teatro, a autora identifica sete áreas como possíveis parceiras e obstáculos: violência; memória; terror; erotismo; estereótipo; timidez; e resistência.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), n. 19, jan./abr. 2002.

Afirmando que o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana singular e concreta, o autor propõe o par experiência/sentido para pensar a educação.

BORTOLUCCE, Vanessa Beatriz. O espaço na obra *Interseção cônica*, de Gordon Matta-Clark. **Revista de História da Arte e Antropologia**, n. 16, p. 113-129, jul./dez. 2011.

Artigo que analisa a obra *Interseção cônica*, de Gordon Matta-Clark, abordando seu contexto de criação e as transformações do espaço propostas pelo artista.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1991.

Nesse estudo, que contempla tanto a história da arte quanto as teorias acerca dela, a arte é explorada em três vias de reflexão estética: como um fazer, um conhecer e um exprimir.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983. (Coleção Trilhas).

Obra que reúne as respostas dadas pelo autor em exposições orais e entrevistas. Reflexões sobre o método, conceitos fundamentais de sua sociologia e problemas epistemológicos e filosóficos somam-se a novas análises sobre cultura, arte e política.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Obra em que o autor investiga a sensibilidade coletiva em que se inscrevem as formas da arte contemporânea.

BRANDÃO, Angela. Um muralismo inusitado. *In*: EGG, André; FREITAS, Artur; KAMINSKI, Rosane (org.). **Arte e política no Brasil**: modernidades. São Paulo: Perspectiva, 2014.

Reunindo discussões sobre estética e ideologia, a obra explora a dimensão política da arte.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Brasília, DF: MEC, 2018.

Documento normativo que define o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

CADERNO de Artes Cênicas. São Paulo: Sesi-SP, 2012. v. 1.

Dirigida a agentes culturais, educadores, bibliotecários e demais mediadores, essa publicação oferece informações sobre o universo dos sons, dos textos e das imagens presentes no mundo da comunicação e da arte.

CAGE, John. **Silêncio – Conferências e escritos de John Cage**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

Compilação de artigos e textos escritos pelo autor para conferências e palestras.

CANELLO, Júlio; SANTOS, Fabiano. Comissões permanentes, estrutura de assessoramento e o problema informacional na Câmara dos Deputados do Brasil. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 59, n. 4, 2016.

Artigo que aborda os mecanismos de formulação de políticas públicas no Legislativo brasileiro.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

O livro aborda a dimensão educativa da manifestação cultural e destaca a importância da participação do espectador, compreendendo-a como fundamental para o acontecimento artístico acontecer em sua plenitude.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, 1999.

Além de discutirem as perspectivas de trabalho com gêneros textuais na escola, os autores sugerem uma organização didática de propostas de ensino relativas a três gêneros (debate, entrevista radiofônica e resumo).

FALCÃO, José Luiz Cerqueira; SILVA, Renata de Lima. Cultura popular: seus contornos, desdobramentos e materializações. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 3, n. 2, 2016.

Artigo que discute o conceito de cultura popular, no contexto contemporâneo, e questiona o conceito de folclore, considerado uma concepção classista e hierarquizante dos saberes.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento**: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em Artes Cênicas. São Paulo: Annablume, 2006.

Extenso e cuidadoso registro sobre o Sistema Laban, estudo dos diferentes movimentos do corpo humano e o espaço que ele ocupa.

FERNÁNDEZ-GARCIA, Núria. **Fake news**: uma oportunidade para a alfabetização midiática. Disponível em: https://nuso.org/articulo/fake-news-uma-oportunidade-para-alfabetizacao-midiatica/. Acesso em: 14 out. 2024.

Artigo que aborda a necessidade de formar cidadãos com competências midiáticas necessárias para acessar, compreender, analisar, avaliar e produzir conteúdo, além de distinguir notícias reais de notícias falsas.

FREIRE, João Batista. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

Partindo da contribuição de Sartre, Piaget, Brougère e outros autores que estudaram o tema do jogo, Freire propõe que a educação entre no mundo do jogo para compreendê-lo não apenas como um meio de acessar conteúdos, mas como uma experiência de aprendizagem.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Nesse livro, que reúne três artigos que se complementam, Freire esclarece que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo e discute a importância da leitura na alfabetização.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Escrito durante o exílio do autor no Chile, esse livro propõe uma educação que liberta o ser humano da condição de oprimido e o insere na sociedade como força crítica, transformadora e responsável.

GOLDBERG, Roselee. **A arte da *performance***: do futurismo ao presente. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

Obra que aborda o nascimento e o desenvolvimento da *performance* no cenário internacional.

GREINER, Christine; KATZ, Helena. A natureza cultural do corpo. *In*: PEREIRA, Silvia Soter Roberto (org.). **Lições de dança 3**. Rio de Janeiro: Universidade, 1998.

A partir de estudos interteóricos sobre o corpo, as autoras apontam mudanças na concepção de cultura, reconfigurando a relação entre corpo e ambiente.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **História da música ocidental**. Lisboa: Gradiva, 2001.

Compêndio da evolução da música no mundo ocidental, desde a antiga Grécia até a atualidade.

GUINSBURG, Jacó; FERNANDES, Silvia. **O pós-dramático**: um conceito operativo? São Paulo: Perspectiva, 2009.

Reunião de ensaios de intelectuais e realizadores do teatro brasileiro sobre o conceito de pós-dramático.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

Resultados da pesquisa realizada pelo instituto em 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Perfil dos municípios brasileiros**: 2011. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

A pesquisa apresenta o perfil dos municípios brasileiros no ano de 2011.

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

A pesquisa investiga diversas características socioeconômicas da sociedade, como população, educação, trabalho, rendimento, habitação, previdência social, migração, fecundidade, saúde, entre outros temas.

KANDINSKY, Wassily. **Ponto e linha sobre plano**. 12. ed. Lisboa: Edições 70, 1992.

Publicada durante o tempo em que Kandinsky foi professor da Bauhaus, nessa obra o autor apresenta sua teoria das formas.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

O livro apresenta os princípios para o ensino da dança formulados pelo autor, que se baseiam em elementos como os fatores de movimento e o espaço.

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

Nessa obra o autor aborda as motivações interiores do movimento e o funcionamento exterior do corpo. Também apresenta uma seleção de exercícios para a sensibilização intelectual, emocional e física.

LOPES, Ney; SIMAS, Luiz Antonio. **Dicionário da história social do samba**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

Obra que aborda os principais conceitos do samba e que reconstrói a memória dessa cultura musical, contextualizando os diferentes gêneros e subgêneros em suas diferenças regionais.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Tradução de Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

Estudo que discute o surgimento da dança contemporânea e a especificidade de seus modos de leitura com o propósito de formular uma teoria do movimento.

MASSIN, Jean; MASSIN, Brigitte. **História da música ocidental**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

O livro traça uma história da música ocidental, abordando práticas, estéticas, instrumentação e aspectos políticos, sociais, culturais e religiosos relacionados à música ao longo dos séculos.

MONTEIRO, Marianna. **Dança popular**: espetáculo e devoção. São Paulo: Terceiro Nome, 2011.

Além de propor uma reflexão sobre a importância das danças populares na sociedade brasileira, a pesquisa investiga os processos de formação dessas danças.

NANNI, Dionísia. **Dança-educação**: da pré-escola à universidade. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

Livro que discute a abordagem e o tratamento conferido à dança ao longo da escolaridade.

PEREIRA, Carlos Alberto M. **O que é contracultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

Nesse livro, o autor descreve o movimento da contracultura e questiona o lugar do lema "Paz e amor", grande bandeira da época, em tempos posteriores.

PUPO, Maria Lúcia. Teatro e educação formal. *In*: CORADESQUI, Glauber. **Teatro na escola***:* experiências e olhares. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010.

No primeiro texto desse livro, a autora discute a importância do teatro na Educação Básica. Questionando a função do ensino de teatro e como fazê-lo, Pupo aborda as aprendizagens do campo teatral e amplia a compreensão sobre a presença do próprio teatro no contexto escolar.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

Livro que traz princípios de trabalho e exemplos de práticas de representação teatral a serem interpretados de acordo com a singularidade das circunstâncias.

SABINO, Jorge; LODY, Raul. **Danças de matriz africana**: antropologia do movimento. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

Livro que aborda as danças de matriz africana pelo viés antropológico. A obra se apoia na Lei nº 11.465, contribuindo com o ensino de culturas formadoras de nossa sociedade.

SEVERIANO, Jairo. **Uma história da música popular brasileira**: das origens à modernidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

Nessa obra, o autor conta a história da música popular brasileira em quatro fases: formação (1770-1928), consolidação (1929-1945), transição (1946-1957) e modernização (de 1958 até os dias de hoje). Há contextualizações de gêneros, movimentos, compositores, músicos e intérpretes mais representativos.

TINHORÃO, José Ramos. **Pequena história da música popular**: segundo seus gêneros. São Paulo: Editora 34, 2013.

Estudo das origens e da configuração de cada um dos nossos movimentos musicais desde a modinha e do lundu, no século XVIII, até a lambada, no início dos anos 1990.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

Livro em que o autor expõe o resultado de um trabalho de observação, experimentação, estudo e reflexão sobre o corpo humano e suas implicações anatômicas, psicológicas e espirituais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARES

Você deve ter observado que, espalhados pelos capítulos, há boxes nomeados **Biblioteca cultural**. São sugestões comentadas de *sites*, livros, filmes etc. que complementam seus estudos sobre o tema em foco. Não deixe de consultar esse material!

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

Além dos boxes **Biblioteca cultural**, fornecemos **Bibliotecas do professor** com referências bibliográficas comentadas adicionais ao longo dos capítulos e na parte específica do **Suplemento para o professor**. Avalie a pertinência ou não de indicá-las aos estudantes.

SUPLEMENTO PARA O PROFESSOR

Cara professora, caro professor,

Quando você receber esta coleção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) terá quase dez anos de existência. Em 2017, foi homologada a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 2018, a do Ensino Médio, que, em conjunto, estabelecem conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos estudantes ao longo da escolaridade básica. Comprometida com a educação integral, a BNCC defende práticas pedagógicas atentas ao desenvolvimento pleno dos estudantes, os quais assume como integrantes e protagonistas de práticas sociais nos vários campos de atuação.

Nesta coleção da área de Linguagens e suas Tecnologias – que inclui três volumes de Língua Portuguesa, um volume único preparatório para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e um volume único de Arte –, nós nos alinhamos integralmente às propostas da BNCC e dos documentos oficiais que estabelecem os objetivos e exigências do Ensino Médio.

Em primeiro lugar, porque partilhamos a concepção de que a educação não deve privilegiar uma dimensão única; é necessário desenvolver competências que mobilizem "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" (Brasil, 2018, p. 8), como preconiza a BNCC.

Em segundo lugar, porque entendemos que o mundo contemporâneo exige novas competências para:

> [...] aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Em terceiro lugar, por identificarmos na BNCC o diálogo com propostas oficiais anteriores a ela e com estudos recentes importantes, como os relacionados às competências socioemocionais e à metacognição.

Em quarto lugar, porque concordamos com a visão segundo a qual "cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis" (Brasil, 2018, p. 463).

E, em quinto lugar, porque reconhecemos a importância desse documento pioneiro, que norteia os currículos e as propostas pedagógicas das escolas do Brasil, respeitando as realidades distintas que caracterizam nosso complexo país.

Esta coleção estará nas mãos dos estudantes a partir de 2026, momento em que as turmas de Ensino Médio serão formadas por estudantes que já cursavam os anos iniciais do Ensino Fundamental quando os currículos passaram a ser elaborados conforme a BNCC – a partir de 2018. Há de se considerar, portanto, que a efetivação das propostas desse documento estará em andamento; não teremos, ainda, estudantes que tenham completado a Educação Básica inteiramente dentro das diretrizes estabelecidas por ele.

Assim, considerando este momento da BNCC nas escolas brasileiras, optamos, nas comunicações com você, professor, por citar competências e habilidades mobilizadas pelas atividades e, eventualmente, parafrasear trechos do documento. Como educadores, precisaremos nos familiarizar cada vez mais com o texto da BNCC e, ainda que você o conheça e recorra a ele nas discussões sobre sua prática e na elaboração de seus cursos, acreditamos que não é demais a menção constante a ele, para uma apropriação mais completa. Também pretendemos, ao citar a BNCC, que você entenda as opções metodológicas da coleção, para colocar as atividades em prática com segurança ou fazer as adaptações pertinentes à sua realidade.

Neste **Suplemento para o professor**, há, ainda, orientações específicas para o desenvolvimento das atividades. Sugerimos que você as leia com antecedência, para organizar suas práticas. Essas orientações podem ou não estar referenciadas na reprodução do **Livro do estudante**, sendo válida uma análise em conjunto dessas informações.

Tanto no **Livro do estudante** como aqui, constam, além disso, comentários sobre os tópicos estudados e a indicação dos principais textos teóricos a que recorremos para definir recortes de conteúdo. Em alguns momentos, mostramos que ocorreram avanços nos estudos linguísticos e explicamos por que optamos – ou não – por incorporá-los a esta coleção; no caso do volume único de Arte, quando é necessário, indicamos a bibliografia a que recorremos para fazer os recortes apresentados ou para complementar a abordagem.

Por meio de nossa prática de quase três décadas em sala de aula e de estudos teóricos consistentes, procuramos produzir uma coleção atualizada e arejada, que possa interessar aos estudantes e, sobretudo, os convide à *experiência* (conceito explorado mais adiante). Essa preocupação se traduz, inclusive, no planejamento do projeto gráfico, desenvolvido para o conjunto dos cinco volumes. Cada elemento gráfico, cor, vinheta, ilustração, fotografia foi pensado para dialogar com os adolescentes – sempre compreendidos como juventudes, e não como juventude única.

Na seleção dos textos, nas atividades, nas abordagens teóricas e na organização do conteúdo, procuramos criar um trabalho marcado pela precisão conceitual e progressão e, ao mesmo tempo, prazeroso. Levamos isso em conta, por exemplo, ao equilibrar atividades mais densas com outras mais simples ou de realização mais ágil; ou ao criar atividades que dialogam com as culturas juvenis e a cultura digital, de forte apelo entre os adolescentes e produtivas como ponto de partida de reflexões. Entendemos que uma obra didática instigante e múltipla não é um fator de dispersão, mas um meio de dialogar com as novas práticas de comunicação, hipertextuais e hipermidiáticas.

Na mesma direção, a coleção prioriza o protagonismo dos estudantes. Ao propor atividades de naturezas diversas, esperamos propiciar a mobilização de habilidades distintas, permitindo que todos os estudantes, com seus diferentes potenciais, ganhem reconhecimento e atuem conjuntamente para o alcance de um objetivo. Entendemos que não se deve incentivar uma postura de recepção passiva de conhecimentos, a qual não propicia o desenvolvimento pleno nem o interesse pelo prosseguimento dos estudos, tampouco o envolvimento em práticas saudáveis e cidadãs, como as relativas à vida pública e ao compartilhamento artístico. Queremos dos estudantes a participação ativa e a colaboração, para que ampliem a capacidade de diálogo e desenvolvam autoestima, responsabilidade e resiliência.

Esta coleção estrutura-se da seguinte maneira:

- Cada volume de **Língua Portuguesa** se organiza em duas frentes*: Língua em foco*, destinada aos eixos da leitura, da análise linguística/semiótica e da produção de textos orais, escritos e multissemióticos, e *Literatura em foco*, voltada para os estudos literários, inseridos no contexto cronológico dos movimentos literários e em diálogo com a literatura contemporânea. Em cada volume, quatro capítulos "Experienciando..." trabalham determinadas *experiências*, conforme trataremos adiante. Cada volume corresponde a um ano do Ensino Médio, mas, a depender do currículo estadual e municipal e do projeto pedagógico de sua escola, você tem a liberdade de fazer outros arranjos, como trabalhar os três volumes até o fim do primeiro semestre da 3ª série para, no segundo semestre, dedicar-se à revisão para o Enem.
- O volume único de **Redação** tem três unidades, cada uma com três capítulos destinados ao estudo do texto dissertativo-argumentativo solicitado na prova de redação do Enem; as unidades 1 e 2 trazem, também, um capítulo "Experienciando...", que parte de *experiências* e explora diferentes gêneros textuais. Você pode trabalhar uma unidade por ano; uma unidade na 2ª série e duas na 3ª; o volume todo na 3ª série.
- O volume único de **Arte** se estrutura em cinco unidades, cada uma delas com quatro capítulos "Experienciando...", que partem de experiências e trabalham as linguagens da dança, do teatro, da música e das artes visuais, não necessariamente nessa ordem. As unidades se encerram com a seção **Conversa em rede: Alinhavando saberes e integrando linguagens**. Você pode trabalhar duas unidades na 1ª série e três na 2ª (ou o contrário); explorar o volume todo em apenas uma das séries; trabalhar o volume apenas com os estudantes que escolheram itinerários formativos ligados à Arte.

No final de cada **Livro do estudante**, quadros explicitam, capítulo a capítulo, as habilidades e competências da BNCC exploradas, o tipo de experiência presente em cada capítulo "Experienciando..." e o campo de atuação ao qual ele se relaciona. Os volumes se encerram com as referências bibliográficas comentadas. No volume único de Arte, há também a transcrição das faixas de áudio que o compõem.

A seguir, apresentamos a proposta didático-pedagógica da coleção, sua estrutura e considerações acerca do conteúdo específico deste volume.

Agradecemos a escolha de nossa coleção e nos colocamos à disposição para contribuições, críticas e debates sobre este material, que só se transforma em livro de verdade quando está em suas mãos e nas dos estudantes.

Os autores.

SUMÁRIO

Pressupostos teórico-metodológicos MP005

A BNCC e a (re)inauguração de um Novo Ensino Médio MP005

Somos tão jovens MP005

Essa tal de adolescência MP006

O projeto de vida na vida do adolescente MP008

Mas é possível projetar a vida? MP009

Adolescência e saúde mental MP010

O que é violência autoprovocada? MP010

O que é *bullying*? MP011

Ataques às escolas MP013

Direitos e deveres (legais) de crianças e adolescentes MP013

Por uma educação inclusiva MP014

Um mundo na coleção e na vida dos jovens MP017

Temas contemporâneos transversais MP018

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável MP020

Educação midiática MP020

Experimentar para poder *experienciar* o mundo MP021

A área de Linguagens e suas Tecnologias MP023

Abordagem teórico-metodológica MP023

Os campos de atuação social como inspiração para as *experiências* propostas nos capítulos "Experienciando..." MP023

Planejamento e subsídios para a interdisciplinaridade utilizando os capítulos "Experienciando..." MP027

Outras conexões com a nossa e com outras áreas do conhecimento MP029

Universo digital, gêneros digitais MP029

Tutoriais – Material digital MP030

Gravação e edição de vídeo MP030

Gravação e edição de áudio MP031

Criação de *blog* MP032

Referências bibliográficas comentadas MP033

O volume de Arte MP036

Um breve (e necessário) recorte histórico MP036

Abordagem do ensino de Arte neste volume MP037

A abordagem triangular MP038

O eixo da leitura MP039

O eixo da produção MP039

O eixo da contextualização MP039

A Arte na BNCC, a BNCC neste volume MP040

Artes visuais MP041

Dança MP042

Música MP042

Teatro MP042

Outros temas de educação MP043

A importância de avaliar e os tipos de avaliação MP043

Expressão de ideias e argumentos MP046

Rubricas de correção: o uso da língua (dentro e fora da área) MP047

SUMÁRIO

Enem: uma prova em grande escala MP048
A Arte no Enem MP049

O estudante protagonizando suas aprendizagens: as metodologias ativas MP050
Metodologias ativas: aprofundamento MP050
- Sala de aula invertida (*flipped classroom*) MP051
- Instrução por pares (*peer instruction*) MP051
- Ensino sob medida (*just-in-time teaching*) MP051
- Aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning*) MP051
- Painel integrado (*jigsaw classroom*) MP052
- Gamificação MP053

A abordagem por meio de situações-problema MP053

Pensar computacionalmente MP054

Competências e habilidades MP056

Estrutura do volume único de Arte MP057

Referências bibliográficas comentadas MP058

Orientações específicas para os capítulos deste volume MP060

Unidade 1 – As experiências política, de ser jovem e de pensar sobre a finitude MP060
Capítulo 1 Experienciando uma música crítica: o *rap* MP060
Capítulo 2 Experienciando o teatro-documentário MP061
Capítulo 3 Experienciando a dança-teatro MP062
Capítulo 4 Experienciando a arte urbana MP063

Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens MP065

Unidade 2 – As experiências artística, de divulgar saberes, identitária e de se informar MP066
Capítulo 5 Experienciando formas não convencionais de fazer música MP066
Capítulo 6 Experienciando a pesquisa em dança contemporânea MP068
Capítulo 7 Experienciando identidades diversas na arte MP069
Capítulo 8 Experienciando um teatro crítico MP070

Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens MP071

Unidade 3 – As experiências profissional, jornalística, de se expor e do novo MP072
Capítulo 9 Experienciando a música como profissão MP072
Capítulo 10 Experienciando a improvisação na dança MP074
Capítulo 11 Experienciando o processo de criação no teatro MP075
Capítulo 12 Experienciando o corpo e o espaço na arte contemporânea MP076

Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens MP077

Unidade 4 – As experiências de curadoria, de reconhecer direitos, de se posicionar e de produzir conhecimento MP078
Capítulo 13 Experienciando a videodança MP078
Capítulo 14 Experienciando o exercício da cidadania pela arte MP081
Capítulo 15 Experienciando o posicionamento político na música MP083
Capítulo 16 Experienciando a diversidade cultural no teatro MP085

Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens MP086

Unidade 5 – As experiências de contar quem se é, do grito, de compartilhar e de descobrir MP086
Capítulo 17 Experienciando um teatro que fala dos próprios atores MP086
Capítulo 18 Experienciando dançar *hip-hop* MP088
Capítulo 19 Experienciando uma arte que busca compartilhar MP090
Capítulo 20 Experienciando a diversidade musical MP092

Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens MP094

Sugestões de distribuição dos capítulos MP095

SUMÁRIO DOS OBJETOS DIGITAIS

Podcast: Ana Mae Barbosa MP038

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Iniciamos a apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a coleção ressaltando a relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o formato e a concepção de Ensino Médio atuais.

A BNCC e a (re)inauguração de um Novo Ensino Médio

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),[1] foi alterada pela Lei n. 13.415/2017, que modificou significativamente a estrutura e a função do Ensino Médio. Após uma consulta pública motivada por uma série de críticas e problematizações feitas por professores, acadêmicos, estudantes e famílias a esse Novo Ensino Médio, o governo federal enviou, em outubro de 2023, um Projeto de Lei ao Congresso a fim de ajustar pontos desse ciclo. Em agosto de 2024, depois de tramitar na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, o Projeto de Lei 5.230/2023, que institui novas mudanças no Ensino Médio, foi sancionado pela Presidência da República. O projeto de 2017 estabelecia 1.800 horas para componentes obrigatórios na chamada Formação Geral Básica (FGB) e 1.200 horas para itinerários formativos ou cursos técnicos escolhidos pelos estudantes. O texto aprovado como lei amplia para 2.400 as horas destinadas à FGB e diminui para 600 horas aquelas destinadas aos itinerários formativos que podem ser escolhidos pelos estudantes brasileiros. No caso do Ensino Técnico, estão previstas 2.100 horas para disciplinas obrigatórias e 900 horas para o ensino profissionalizante; as 300 horas da FGB podem ser utilizadas para aprofundamento de disciplinas relacionadas ao Ensino Técnico.

Ancorando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011), a BNCC reconhece que é papel do Ensino Médio proporcionar aos jovens brasileiros condições de inclusão social, por meio do acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. Ela concorda também com as DCNEM/2011 quando defende a ideia de que isso só se dará com a recriação da escola e com a formulação de políticas e propostas de organização curricular.

A BNCC enfatiza, retomando as DCNEM/2011, a necessidade de uma escola que acolha o público do Ensino Médio,[2] constituído principalmente de adolescentes e jovens, como um grupo heterogêneo de estudantes. Isso significa que a escola deve adotar uma "noção ampliada e plural de juventudes", isto é, ela deve conceber a existência de múltiplas culturas juvenis ou de muitas juventudes e acolher essa diversidade, "promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos" (Brasil, 2018, p. 463).

É enfática também, no texto da BNCC, a ideia de que deve ser fortalecido o protagonismo dos estudantes em relação a "seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem" (Brasil, 2018, p. 463). Nessa direção, passa a ser responsabilidade dos professores e gestores do Ensino Médio, a partir da implementação da BNCC, garantir que seja assegurada ao jovem uma formação que dialogue com seu projeto de vida – que não deve ser confundido com "profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho" (p. 465) – e proporcione a ele elementos para que possa começar a estruturar esse projeto antes de ingressar na vida adulta. Em outras palavras, passa a ser papel do Ensino Médio garantir que os estudantes adolescentes possam construir uma ideia de projeto de vida adulta, o que antes cabia apenas à etapa universitária ou, pensando na realidade de milhões de brasileiros, não estava previsto em etapa alguma, já que muitos jovens, quando chegam a concluir o Ensino Básico, são lançados ao mundo do trabalho sem nenhuma condição de escolha ou de projeção.

É função desta coleção – dentro de seus limites – absorver algumas dessas demandas urgentes e propor uma nova forma de ensinar e de preparar os jovens para o que enfrentarão no universo adulto.

Os tópicos a seguir mostrarão de que maneira isso se efetiva na prática, nas páginas dos livros desta coleção.

Somos tão jovens

Predomina na BNCC do Ensino Médio a ideia de que é papel da escola assumir sua responsabilidade na educação das juventudes que por ela passam.

> Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) [...] (Brasil, 2018, p. 463).

Mas o que significa exatamente ser um adolescente? Que desafios temos como educadores quando decidimos que são pessoas dessa faixa etária que desejamos formar?

[1] Lei que regulamenta a estrutura e o funcionamento da Educação Básica brasileira. Define os objetivos da educação no país e propõe a construção de uma Base Nacional Comum Curricular.

[2] A BNCC retira essa passagem do Parecer CNE/CEB nº 5/2011.

Para dialogar com mais qualidade com a BNCC ao tratar da escola que acolhe juventudes, abordaremos, nesta seção, os conceitos de adolescência e os desafios ligados à formação de jovens.

Biblioteca do professor

ERIKSON, Erik. **Identity**: youth and crisis. New York: Norton, 1968.

O psicanalista teuto-estadunidense Erik Erikson define o desenvolvimento humano como resultado de uma série de crises vitais, sendo a construção de um senso da própria identidade tarefa primordial da adolescência.

PEREIRA, Antonio C. Amador. **O adolescente em desenvolvimento**. São Paulo: Harbra, 2005.

O autor defende que, ao mesmo tempo que ocorre a construção da identidade, pode também haver um senso de confusão de papéis, já que o adolescente precisa reunir e organizar tudo o que aprendeu sobre si mesmo e compreender os diferentes lugares que ocupa e que já ocupou ao longo da vida. Se, por diferentes circunstâncias, ele não conseguir estabelecer esse senso de identidade, pode optar pela chamada *identidade negativa,* contrária à que lhe foi atribuída por familiares e amigos, já que, para ele, ser identificado como delinquente ou como alguém que adota qualquer outro comportamento desviante é preferível a não ter identidade alguma.

Essa tal de adolescência

São inúmeras as obras dedicadas a explorar o universo que envolve isso que chamamos de adolescência. No livro *A adolescência* (2009), Contardo Calligaris – analista e observador atento dos fenômenos humanos presentes nos séculos XX e XXI – procura definir o que significa ser um adolescente. Segundo o psicanalista italiano, o adolescente: **(1)** é alguém que já conseguiu assimilar os valores banais ou complexos de uma comunidade (noções de felicidade, de sucesso financeiro, ideais amorosos etc.); **(2)** tem um corpo cuja maturação, em tese, já lhe permitiria realizar as mesmas tarefas esperadas de um adulto; **(3)** é uma pessoa que, guardadas as diferenças de classe social, tem, por alguns anos, a "tolerância" de uma comunidade em relação às responsabilidades que um adulto precisa ter; o adolescente, ser em conflito, vive entre o ideal da construção de uma autonomia moral (que se espera ansiosamente dele) e a permanência de sua dependência, garantida por uma espécie de "moratória" que a comunidade concede a ele; **(4)** é caracterizado por sentimentos conflituosos e comportamentos reativos e se mostra, em geral, rebelde em relação à "moratória" concedida (ou imposta) a ele; os adultos, por sua vez, frequentemente relembram aos adolescentes submetidos à sua autoridade que estes não são adultos ainda; **(5)** carrega a obrigação de ser feliz, sobretudo porque vive uma etapa do desenvolvimento humano bastante idealizada pelos adultos que o cercam; **(6)** é alguém que não tem a mais remota ideia de quando termina sua "moratória", momento em que poderá deixar de ser adolescente para se tornar finalmente um adulto.

Biblioteca do professor

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2009.

No livro, o doutor em psicologia clínica, psicanalista e escritor analisa esse período e suas implicações na sociedade atual de forma bastante didática.

Calligaris se dedica também, em seu livro, a investigar quanto tempo dura a adolescência.[3] O psicanalista relembra que não são poucos os especialistas que apresentam como marco do início da adolescência as mudanças fisiológicas produzidas pela puberdade, mas esses mesmos especialistas têm dificuldade em precisar quando ela termina, sobretudo porque estão cada vez mais escassos os ritos de passagem que marcam a entrada de um jovem na vida adulta, principalmente em países nos quais esse jovem precisa tornar-se adulto cada vez mais cedo, como é o caso do Brasil.

Outras áreas do conhecimento, como a Neurociência, também têm se dedicado a tratar desse tema. Os avanços no estudo do cérebro humano possibilitaram, entre outros ganhos, entender melhor de que forma os estudantes aprendem e o que caracteriza cada etapa do desenvolvimento humano do ponto de vista da maturação cerebral. Um dos importantes estudiosos desse assunto é Daniel J. Siegel, professor clínico de Psiquiatria da Escola de Medicina da Universidade da Califórnia (Ucla), em Los Angeles, nos Estados Unidos.

Há décadas, Siegel se dedica a estudar comportamentos, emoções e memória no âmbito familiar e, sobretudo, o desenvolvimento cerebral da infância e da adolescência.

Em seus estudos específicos sobre a adolescência, Siegel (2016, p. 7-8) desfaz o que considera três "mitos" (ou estereótipos) "perigosos" que cercam essa etapa do desenvolvimento: (**1**) ao contrário do que outros especialistas (como Calligaris) defendem, Siegel considera falsa a ideia de que "hormônios em fúria fazem com que jovens 'enlouqueçam' ou 'percam a cabeça'" (p. 7). Segundo o estadunidense, "o que os adolescentes experimentam é, basicamente, o resultado de alterações no desenvolvimento do cérebro". Ele não ignora, sem dúvida, que a puberdade traz uma série de alterações, entretanto credita muito mais ao cérebro do que aos hormônios a grande crise pela qual o adolescente passa; (**2**) Siegel também questiona, baseando-se em seus estudos, a ideia de que a adolescência "não passa de uma época de imaturidade, e que os adolescentes precisam 'crescer'" (p. 8) para se tornarem pessoas interessantes. Ele critica a visão de alguns adultos segundo a qual a adolescência precisa ser apenas tolerada porque vai passar. O médico defende, ao contrário, que "os adolescentes não precisam apenas *sobreviver* à adolescência; eles podem prosperar *por causa* desse importante período de suas vidas" (p. 8); (**3**) o terceiro mito que ele combate, com base em suas pesquisas, é a ideia de que "crescer durante a adolescência exige passar da dependência para a total independência dos adultos" (p. 8). Siegel considera que o "movimento saudável para a vida adulta se faz por meio da interdependência, e não do isolamento total do 'faça você mesmo'" (p. 8).

[3] A Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade.

Baseando-se em seus estudos sobre as mudanças cerebrais, Siegel (2016, p. 13-14, 112) circunscreve a adolescência aproximadamente entre 12 e 24 anos de idade, momento em que as alterações do cérebro ganham outro ritmo e novos contornos. Segundo o estudioso, as "alterações cerebrais durante os primeiros anos da adolescência estabelecem quatro qualidades da mente" (p. 112): **(1)** a **busca por novidades**, explicada "pelo aumento do desejo por gratificação do cérebro adolescente, criando a motivação interior para tentar algo novo e sentir a vida de maneira mais plena" (p. 13); **(2)** o **engajamento social**, que "aumenta a conexão entre os adolescentes e cria novas amizades" (p. 13); **(3)** o **aumento da intensidade emocional**, que "dá uma vitalidade maior à vida"; **(4)** a **exploração criativa**, em que "o raciocínio abstrato e o novo pensamento conceitual do adolescente permitem o questionamento do *status quo*, abordando os problemas com estratégias inovadoras, com a criação de novas ideias e sua aplicação" (p. 14).

Siegel destaca, ainda, que essas quatro qualidades proporcionadas pelas alterações que se processam no cérebro dos adolescentes trazem com elas aspectos positivos e negativos que precisam ser analisados com cuidado por pais, mães e outros. Elaboramos o quadro a seguir a fim de sintetizá-los.

Aspectos positivos e negativos trazidos pela adolescência

Mudanças	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Busca por novidades	Abertura para mudanças e enorme fascínio pela vida.	Comportamentos arriscados e ações praticadas sem nenhuma reflexão e/ou análise de risco.
Engajamento social	Busca da criação de relações de apoio.	Aderência excessiva ao grupo e consequente rejeição dos adultos de referência.
Aumento da intensidade emocional	Vida repleta de energia e alegria.	Impulsividade, possível risco de depressão e comportamento reativo.
Exploração criativa	Capacidade de transformar o ordinário em extraordinário.	Crise de identidade motivada pela busca exagerada pelo sentido da vida.

Fonte: Siegel, 2016.

É importante destacar que não há outra etapa dentro da trajetória de uma vida – pensando na contemporaneidade – em que se conviva tanto com iguais. Crianças convivem com crianças e com adultos; adultos convivem com adolescentes, crianças e outros adultos; adolescentes, por sua vez, convivem, na maior parte do tempo, com adolescentes, o que pode ser bastante interessante, mas eventualmente arriscado.

Siegel explica que, durante a adolescência,

> [...] há um aumento na atividade dos circuitos neurais utilizando a dopamina, um neurotransmissor importante na criação do impulso por gratificação. Começando nos primeiros anos e atingindo o máximo na metade da adolescência, essa liberação aumentada de dopamina faz com que os adolescentes gravitem em torno de experiências estimulantes e sensações revigorantes (2016, p. 67).

Isso talvez explique certa sensação de tédio que os adolescentes demonstram ter quando não estão envolvidos em atividades desafiadoras, ou seja, que não liberam dopamina. Segundo o especialista, esse fenômeno cerebral explicaria, além da impulsividade típica dos jovens, um mecanismo denominado hiper-racionalidade.

A hiper-racionalidade é, segundo Siegel (2016, p. 68), um comportamento "moldado pelos impulsos elevados de gratificação do cérebro". O raciocínio hiper-racional é um processo cognitivo que advém "de um cálculo do cérebro que dá maior peso ao resultado positivo e não muito peso aos possíveis resultados negativos" (p. 69). Além disso, essa "escala tendendo para o positivo pode ser ativada especialmente quando os adolescentes andam com outros adolescentes ou quando acreditam que seus amigos, de alguma forma, verão suas ações" (p. 69). Para tornar concreta essa ideia, suponha que um adolescente tenha sido convidado para ir a uma festa, mas que, para ir, ele precise faltar a determinada aula do Ensino Médio noturno que cursa, na qual serão trabalhados alguns temas complexos da área de Ciências da Natureza. Sem dúvida, ele tem consciência de que esses temas serão mais bem aprendidos se ensinados pelo professor, mas, utilizando o raciocínio hiper-racional, poderá tender a "dar mais importância aos benefícios calculados de uma ação [a alegria da festa, o prazer de estar com os amigos] do que aos riscos em potencial daquela ação [o prejuízo que virá com a avaliação sobre o assunto abordado na aula]" (p. 69). Pensando que adolescentes convivem predominantemente com adolescentes, certamente um potencializaria o mecanismo de hiper-racionalidade do outro, o que, de acordo com Siegel, representa risco para todos.

Os estudos desse autor são preciosos para quem trabalha com a educação de jovens porque o médico defende que a adolescência não deve ser vivida como uma guerra entre gerações e que ela é uma fase de grande expansão de limites, "que pode ser desafiadora e criar catástrofes; mas essa propensão para avançar também pode ser uma parte notavelmente positiva e essencial de nossas vidas" (Siegel, 2016, p. 26-27).

Biblioteca do professor

SIEGEL, Daniel J. **Cérebro adolescente**: o grande potencial, a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. Tradução de Ana Claudia Hamati. São Paulo: nVersos, 2016.

Recomendamos a leitura na íntegra da obra. Em linguagem acessível, o autor examina o conceito de adolescência e apresenta noções da estrutura cerebral, sobretudo dos adolescentes, além de fornecer orientações práticas a familiares e educadores.

Um dos propósitos desta coleção é contribuir para o desenvolvimento saudável desse ser que aprecia novidades, almeja o engajamento social, é intenso emocionalmente e vive uma das fases humanas mais criativas e interessantes. Para isso, procuramos concebê-la de forma que pudesse se comunicar facilmente com os jovens – sempre sob sua supervisão e com sua mediação qualificada, professor.

Assim, você notará que, nos cinco volumes da coleção, em diálogo com Jorge Larrosa Bondía (2001), oferecemos aos estudantes os já mencionados capítulos "Experienciando…", sequências didáticas voltadas a tipos específicos de *experiências* a serem vividas pelos jovens, sempre ligadas aos campos de atuação social previstos na BNCC.

Esse conjunto plural de sequências didáticas está organizado de modo a permitir variadas *experiências* dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias (englobando as várias possibilidades de comunicação dela com outras áreas). Além disso, em diálogo com a BNCC, optamos por produzir uma coleção sem extensos recortes teóricos para os estudantes,[4] evitando o ensino transmissivo.

A ideia é que, na coleção como um todo, os estudantes possam viver *experiências artísticas, críticas, de divulgação de conhecimentos, profissionais, midiáticas, identitárias, jornalísticas, de participação política, de ser jovem, de falar da finitude, de estudar, de se posicionar, de fazer curadoria cultural, de expor, de produzir conhecimento, de contar quem se é, de compartilhar, de descobrir...* por meio de uma série de atividades estimulantes e de situações-problema que os estudantes devem "resolver" ao longo do Ensino Médio. Essas *experiências*, vale destacar, consideram o fato de haver diferentes e múltiplas culturas juvenis – especialmente em um país continental e desigual economicamente como o Brasil –, bem como diferentes interesses e vivências socioeconômicas e culturais entre os estudantes.

O projeto de vida na vida do adolescente

A noção de que a escola deve se ocupar do projeto de vida dos adolescentes, sobretudo nos três últimos anos da Educação Básica, não é novidade para os professores. Qualquer educador sabe que trabalhar com o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos jovens, no sentido que Jean Piaget (1896-1980) dá a esse termo, inclui, entre outras coisas, convidá-los a refletir sobre o que *projetam* para suas vidas pós-escola e sobre o impacto que suas ações têm sobre o outro e sobre o mundo que os cerca. A novidade – muito bem-vinda, a nosso ver – é que a escola deve agora, segundo orientação da BNCC, fazer isso de forma *sistematizada*, *organizada* e *mediada*, da mesma maneira que faz com componentes como Língua Portuguesa, Química ou História.

O documento destaca a importância de a escola contemplar, em suas práticas, a discussão de um *projeto de vida* dos adolescentes que responda "às suas aspirações presentes e futuras" (Brasil, 2018, p. 461). Como já vimos, o documento reforça, ainda, que a escola deve considerar a existência de "juventudes", o que implica garantir aos estudantes uma formação sintonizada com suas histórias de vida e possibilite-lhes "definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos" (Brasil, 2018, p. 463).

A BNCC não teme assumir que adolescentes naturalmente rumam à idade adulta e que isso significa que eles precisam pensar em sua futura vida profissional: a escola que acolhe as juventudes tem de garantir o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, promovendo a educação integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (LDB, artigo 35-A, § 7º), por meio do estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política, e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida.

A BNCC se preocupa em deixar evidente que falar em projeto de vida e em escolha profissional não significa incentivar uma profissionalização precoce, mas, sim, estimular o desenvolvimento de competências "que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um *mundo do trabalho* cada vez mais complexo e imprevisível" (Brasil, 2018, p. 465). A BNCC nos lembra que estruturar um projeto de vida significa, ainda, levar em conta que os jovens viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias.

Os temas do trabalho e do projeto de vida nos lembram que os estudantes devem apropriar-se de conhecimentos e experiências para compreender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas com a cidadania e com seus projetos de vida pessoal, tudo isso com autonomia, liberdade e responsabilidade.

[4] O conteúdo teórico desta coleção está embasado em estudos científicos e acadêmicos atualizados dentro das áreas de estudos que compreendem os dois componentes curriculares que dela fazem parte, assim como nas experiências práticas dos educadores que a produziram e nas experiências destes como autores de livros didáticos. Em geral, optou-se, de forma intencional, por não se ancorar as sequências didáticas propostas em exposições teóricas muito extensas e excessivamente acadêmicas. Essa abordagem está em diálogo com o (Novo) Novo Ensino Médio e com a BNCC.

Com esse objetivo, a coleção oferece oportunidades para que os estudantes pensem criticamente sobre si mesmos, seus desejos, sua formação identitária e as profissões. Por exemplo, nos capítulos "Experienciando ser jovem", "Experienciando falar de mim de um jeito diferente" (ambos no volume de Redação), "Experienciando identidades diversas na arte" (no volume de Arte), "Experienciando investigar nossa identidade" e "Experienciando pensar sobre profissões" (ambos no volume 1 de Língua Portuguesa), os estudantes são convidados a refletir direta ou indiretamente sobre seus projetos de vida.

Já o boxe **Trabalho e juventudes** (presente em todos os volumes) convida os estudantes a pesquisar a formação exigida e o campo de atuação de diferentes profissões, enquanto a atividade **Experienciando o mundo do trabalho** (exclusiva dos volumes de Língua Portuguesa) insere os jovens no universo das profissões com propostas de produção de *feedbacks*, relatórios de avaliação de projetos feitos pelo grupo etc.

Biblioteca do professor

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

O autor apresenta conceitos de moral e ética; saber fazer, a dimensão intelectual; querer fazer, a dimensão afetiva, o despertar do senso moral e a personalidade ética.

ÚLTIMAS conversas. Direção: Eduardo Coutinho. Produção: João Moreira Salles. Maria Carlota F. Bruno. Roteiro: Eduardo Coutinho. [*S. l.*]: João Moreira Salles, 2015 (85 min), son., color., 35 mm.

Realizado a partir de entrevistas com jovens da 3ª série do Ensino Médio da rede pública do Rio de Janeiro, o documentário busca entender como vivem, sonham e amadurecem os adolescentes.

Mas é possível projetar a vida?

Sabemos que lidar com jovens em plena ebulição de emoções – sonhadores, desejantes, inquietos – é fascinante, mas está longe de ser uma tarefa fácil, como nos alertam Calligaris e Siegel. Ao mesmo tempo que os adolescentes lutam por sua independência, mostrando que têm opiniões sobre (quase) tudo, que sabem como funciona o mundo, que já podem lidar com sua vida sozinhos, eles podem ser, na verdade, frágeis, emotivos, angustiados, inseguros e muito mais heterônomos do que autônomos. Consideramos ser função nossa, dos educadores, lidar com esses conflitos e contradições por meio do estabelecimento de uma mediação qualificada e atenta aos estudantes na difícil tarefa de planejar a vida presente e futura deles.

Pode parecer estranha a proposta de projetar passos em um terreno tão instável como é a vida. Entretanto, estudiosos como os estadunidenses Carol Dweck, William Damon, Howard Gardner, entre outros, defendem – com dados e pesquisas – que é possível refletir seriamente sobre quem queremos ser no mundo, como desejamos ser vistos pelos outros, que mundo queremos construir e como queremos nos relacionar com as pessoas. Esses pesquisadores também mostram que é importante pensarmos sobre quem somos, neste exato momento da vida, e sobre quem queremos ser no futuro próximo e no futuro distante.

Nossa experiência educando adolescentes nas últimas décadas mostra que projetar a vida permite que os jovens transformem seus sonhos em projetos, seus desejos em realidade e suas vontades em profissões e trajetórias concretas.

Sabemos também que é necessário desenvolver determinadas habilidades e competências para que eles tenham condições de planejar e gerenciar a própria vida. A BNCC muito bem nos lembra que os estudantes devem desenvolver a capacidade de utilizar seus pontos fortes (suas competências socioemocionais) e de identificar o que precisa ser melhorado, a fim de que superem desafios e alcancem o que almejam, lidando com estresse, frustração e adversidades, tão comuns no mundo real.

Cabe a nós, educadores, contribuir para que os estudantes reflitam de forma contínua sobre o próprio desenvolvimento, sobre como se preparam para lutar pelo que desejam, sobre o mundo do trabalho e das profissões (novas e tradicionais) e, principalmente, sobre o valor do trabalho como uma forma não só de realização pessoal, mas também de transformação social. Preparar o adolescente para o trabalho e para desenvolver um projeto de vida envolve também ajudá-lo a se organizar para realizar suas tarefas, desenvolver métodos de estudo e, posteriormente, transpor esse saber para outros âmbitos da vida.

Esta coleção procura desenvolver a autonomia moral e intelectual dos adolescentes por meio de atividades que os convidam ao protagonismo (especialmente em **Expressão**, **E se a gente…?** e **Experimentando…**); à capacidade de dialogar com respeito, utilizando argumentos fundamentados em dados verificáveis (em **Fala aí!** e **Bate-papo de respeito**); ao planejamento (nas seções que propõem produzir textos, organizar projetos de arte etc.); à adequada e produtiva comunicação oral e escrita (em **Investigando nossa língua** e **Experimentando…**); à criatividade (em **Expressão** e **Aguçando os sentidos**, entre outras); ao sentido de alteridade e à responsabilidade sobre as próprias escolhas, sem os quais é impossível planejar, projetar sonhos e transformá-los em realidade.

No caminho do desenvolvimento de habilidade ligadas ao trabalho cooperativo – tão necessário no mundo contemporâneo –, esta coleção, intencionalmente, propõe o envolvimento dos estudantes em atividades coletivas ligadas à produção de campanhas publicitárias, *podcasts*, curta-metragens, montagens teatrais, coreografias etc.

Sugerimos que os professores de Arte e de Língua Portuguesa – se possível – trabalhem juntos, nos cinco volumes, com alguns capítulos "Experienciando..." que contenham atividades que possam contribuir para o projeto de vida dos estudantes, relacionadas às *experiências* propostas nos capítulos. Algumas dessas atividades poderiam ser realizadas em horários especiais, de preferência nos contraturnos ou aos sábados, com grupos de estudantes mesclados, em configurações distintas das adotadas nas aulas regulares (ver tópico sobre metodologias ativas, neste suplemento). Além disso, seria ideal que os estudantes montassem cadernos pessoais customizados para guardar suas reflexões sobre projeto de vida. Esses cadernos podem ser revisitados por eles constantemente e, no final do Ensino Médio, serão úteis para organizar seus projetos pessoais.

Biblioteca do professor

DWECK, Carol. **Mindset**: a nova psicologia do sucesso. São Paulo: Objetiva, 2017.

Em suas pesquisas, a psicóloga estadunidense constatou que há duas formas de lidar com o erro, de se conectar com as pessoas e de se relacionar com as situações diárias, inclusive as relacionadas ao aprendizado: pela mentalidade fixa ou pela mentalidade de crescimento. Na mentalidade fixa, há a crença de que nossas qualidades e as dos outros são fixas, ou seja, os traços de personalidade seriam imutáveis. Na mentalidade de crescimento, considera-se que os traços de personalidade podem ser desenvolvidos e aprimorados com orientação, esforço e prática.

Adolescência e saúde mental

O Ensino Médio é um mundo habitado predominantemente por adolescentes e, como já discutimos neste **Suplemento para o professor**, esses jovens são complexos.

Vimos com Calligaris (2009) que esses jovens vivem sob uma espécie de moratória, têm sentimentos conflituosos e comportamentos reativos e carregam certa obrigação de serem felizes; e vimos, com Siegel (2016), que não são os hormônios que "fazem com que jovens 'enlouqueçam' ou 'percam a cabeça'" (p. 7), mas "o resultado de alterações no desenvolvimento do cérebro" (p. 7) e, segundo o psiquiatra, essas "alterações cerebrais durante os primeiros anos da adolescência estabelecem quatro qualidades da mente" (p. 112): busca por novidades, engajamento social, aumento da intensidade emocional, que dá mais vitalidade à vida, e exploração criativa.

Para lidar com esse turbilhão, a escola precisa ser um ambiente seguro e saudável que privilegie a promoção de bem-estar de crianças, adolescentes, educadores e funcionários. É essencial que estejamos todos atentos à saúde mental dos adolescentes.

Mas, afinal, o que significa promoção de saúde mental?

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde mental como o estado de bem-estar no qual o sujeito é capaz de usar as próprias habilidades para recuperar-se do estresse rotineiro, ser produtivo e contribuir com sua comunidade. A saúde mental está ligada a diferentes dimensões humanas: ao pensamento, aos sentimentos e à afetividade, à capacidade criadora, às condições socioeconômicas e às manifestações desses aspectos na vida. A promoção de saúde está relacionada a uma concepção de bem-estar geral, de qualidade de vida, de acesso às condições básicas da existência.

As práticas e atitudes de promoção de saúde e prevenção ao sofrimento psíquico, no que tange ao combate a fenômenos como a violência autoprovocada e ao *bullying*, envolvem cuidados e propostas de atividades dirigidas a todos os atores que compõem a instituição escolar. É importante considerar que estudantes, professores, coordenadores, diretores, colaboradores administrativos, assistentes de pátio, profissionais da limpeza, da cantina e da portaria fazem parte desse sistema e devem ser considerados agentes e receptores de qualidade de vida e de bem-estar na escola.

O que é violência autoprovocada?

A OMS subdivide a violência autoprovocada em dois tipos: comportamento suicida e agressão autoinfligida. O comportamento suicida inclui pensamentos suicidas, tentativas de suicídio e suicídio propriamente dito. A agressão autoinfligida ou autoagressão inclui os atos de automutilação.

O suicídio é uma questão de saúde pública e de relevância mundial. Ao contrário do que se pode pensar, construir programas e ações de prevenção, abordar e falar sobre o tema são fatores protetivos do comportamento suicida. Portanto, ações preventivas na escola promovem um ambiente favorável para o desenvolvimento da saúde emocional das crianças e dos jovens.

A automutilação ou *cutting* (do verbo *cortar*, em inglês) é uma prática que consiste em ferir o próprio corpo. É mais comum que tal comportamento ocorra na adolescência. Os cortes são geralmente feitos em regiões do corpo ocultadas pelas roupas, como barriga, coxas e braços.

Pesquisas na área de saúde informam que vítimas de *bullying* e *ciberbullying* podem passar a cometer automutilação e apresentar transtornos mentais (ansiedade, depressão), e é comum narrarem que o sofrimento físico advindo dos cortes "alivia" a dor emocional e a angústia. Machucar-se e criar cicatrizes é compreendido como uma forma de se expressar.

A Lei n. 13.819, promulgada em 26 de abril de 2019, institui a "estratégia permanente do poder público para a prevenção desses eventos e para o tratamento dos condicionantes a eles associados" (Brasil, 2019, p. 1). A regulamentação da política nacional brasileira de prevenção da automutilação e do suicídio determinou a oferta de serviço de atendimento telefônico gratuito e sigiloso destinado a pessoas com sofrimento psíquico.

A perspectiva preventiva está relacionada ao controle dos fatores de risco que antecedem o problema. Segundo Estanislau e Bressan (2014), a prevenção atua em diferentes fases: **prevenção primária** – conjunto de ações que visam evitar a ocorrência; **prevenção secundária** – ações que promovem a interrupção de casos evidentes; **prevenção terciária** – ações de tratamento e providências promovidas quando a situação já está instalada.

O que você, professor, e a escola podem fazer?

A OMS estabelece uma série de orientações de prevenção ao suicídio e editou um manual para nortear a prática de atenção primária: *Prevenção ao suicídio: um manual para profissionais da saúde em atenção primária* (OMS, 2000). Nesse documento, há orientações para prevenção e nele se ressalta a ideia de que o contato inicial com a pessoa que fala em suicídio é muito importante.

Todas as pessoas que compõem a comunidade escolar precisam estar conscientes da importância das atitudes de cuidado. Não banalizar a fala do estudante que expressa algum sofrimento é o primeiro ato de prevenção à violência autoprovocada. Por exemplo, se um estudante disser "Estou cansado da vida" ou "Não tenho mais razão para viver", ele precisa ser acolhido e ouvido, jamais ignorado. Se o professor não se sentir competente para tal tarefa, deve encaminhar essa conversa a alguém da escola que julgue mais capaz, como um coordenador ou o diretor.

O manual da OMS descreve atitudes importantes no contexto da comunicação com uma pessoa que apresenta a chamada "ideação suicida": ouvir atentamente; ficar calmo; mostrar empatia para com os sentimentos da pessoa; dar mensagens não verbais de aceitação e respeito; expressar respeito pelas opiniões e valores da pessoa; conversar honestamente e com autenticidade; mostrar preocupação, cuidado e afeição; enfocar os sentimentos da pessoa.

O material também lista atitudes que devem ser evitadas ao se conversar com a pessoa que apresenta ideação suicida: interromper com frequência; ficar chocado ou muito emocionado; dizer que está ocupado; tratar a pessoa de maneira que a coloca em uma posição de inferioridade; fazer comentários invasivos e pouco objetivos; fazer perguntas indiscretas. Após intervir por meio de uma conversa inicial, dependendo da gravidade, em caráter de urgência, o professor ou outro profissional da escola deve encaminhar o estudante para atendimento por profissionais de saúde em ambulatórios especializados (Centros de Atenção Psicossocial – CAPs e Unidades Básicas de Saúde – UBS, por exemplo) e para o Conselho Tutelar (segundo estabelece a Lei n. 13.819). Além disso, deve-se relatar a situação para a família do estudante e garantir que ele não fique em desamparo. É importante que o professor acompanhe o caso, mantenha vínculo com o estudante e postura de apoio. Conversar com ele em intervalos regulares, estabelecendo combinados que possam aliviar o estresse, é um fator protetivo importante. Se for o caso, para evitar situações de pressão e estresse, é possível também rever formas e períodos de avaliação.

Caso um estudante cometa suicídio, será necessário que a escola também atue com os demais. O conjunto de ações realizadas nessa situação é denominado *posvenção*. Esse termo, criado pelo psicólogo estadunidense Edwin S. Shneidman, apareceu pela primeira vez em sua obra *On the nature of suicide*, de 1969, e foi introduzido no Brasil a partir dos estudos de Karen Scavacini (2018, p. 49-50).

A posvenção, no caso escolar, consiste em um conjunto de atividades, intervenções, suportes e assistências apropriadas após um suicídio, com o objetivo de auxiliar os estudantes, ou seja, apoiar pessoas cuja vida foi afetada pela morte. A ideia é buscar estratégias para desenvolver resiliência e postura de enfrentamento de problemas, para que eles possam viver com menos estresse e maior produtividade (Scavacini, 2018).

Além da promoção de um ambiente favorável à saúde mental, é importante que você, professor, em conjunto com outros professores e a direção, proponha atividades que privilegiem fatores protetivos e desenvolvam competências socioemocionais, em diálogo com o que preconiza a BNCC, como: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Esta coleção foi estruturada pensando no desenvolvimento dessas competências por parte dos estudantes.

Biblioteca do professor

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **A saúde dos adolescentes**. IBGE Educa – Jovens, Rio de Janeiro, 2021.

Informações relevantes obtidas pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE, 2019, sobre a saúde dos adolescentes de 13 a 17 anos de idade que frequentavam do 7º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio das redes pública e privada. Está disponível na internet.

CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA VIDA (CVV).

O CVV presta serviço voluntário e gratuito de apoio emocional e prevenção ao suicídio para todas as pessoas que precisam conversar, sob total sigilo e anonimato, pelo telefone 188 e pessoalmente.

O que é *bullying*?

Conflitos interpessoais, danos ao patrimônio público e ações criminosas são formas de violência que, infelizmente, fazem parte da vida de muitos educadores e estudantes. As ações violentas às vezes extrapolam a competência da instituição escolar e devem ser sanadas com auxílio de outras instituições, como o Conselho Tutelar, e até mesmo com intervenção policial.

A prática de violência denominada *bullying,* palavra da língua inglesa sem termo equivalente na língua portuguesa, diz respeito a um conceito bem complexo e que passou por diversas revisões desde as décadas de 1970 e 1980, sobretudo com os estudos de Dan Olweus, psicólogo sueco-norueguês, professor-pesquisador na Universidade de Bergen, na Noruega. Atualmente, o *bullying* é definido como "ato de intimidação sistemática ocorrido principalmente na esfera escolar". A prática de *bullying* envolve um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, sem motivação evidente, tomadas por um ou mais estudantes contra o(s) colega(s), causando dor e sofrimento ao outro. Na maioria das vezes, o *bullying* engloba os seguintes elementos: autores (agressores), alvos (vítimas) e espectadores (plateia) da agressão. Considerando o papel de formação que uma escola deve ter, Tognetta e Vinha (2008) defendem que "autores" e "alvos" são termos mais adequados para definir os atores envolvidos no *bullying* do que "agressores" e "vítimas". Segundo esses autores, não só os alvos, mas os autores e os espectadores precisam da ajuda dos educadores.

Em muitos casos, os autores escolhem seus alvos utilizando como critério a desigualdade de poder (diferenças socioeconômicas, culturais, religiosas, de idade etc.). Essa escolha também pode se dar por características físicas e psicológicas específicas, como a timidez do alvo, especificidades na fluência verbal (gagueira, por exemplo), etnia, peso, altura, modo de se vestir, entre outras.

As humilhações praticadas podem ter como autores tanto meninas quanto meninos. Em geral, é mais fácil identificar os meninos autores de *bullying,* pois a interação costuma ser evidente, mais agressiva, baseada em xingamentos, gritos, empurrões, violência física etc. Já as meninas autoras, de maneira geral, praticam o *bullying* de forma mais indireta, por meio de boatos, olhares, risadas e exclusão social.

Não é incomum que os alvos se tornem autores, caso encontrem alguém mais frágil do que eles. Tal mecanismo costuma ocorrer porque a vítima busca uma compensação psicológica ou porque deseja pertencer a determinado grupo de autores. A hostilidade costuma ser cíclica e, em alguns casos, torna-se uma forma de relação social entre jovens de certos grupos.

No *bullying*, os espectadores são considerados também autores da violência. Tognetta e Vinha (2008) apontam que eles podem ser classificados de duas formas: ativos ou passivos. Os ativos se tornam uma espécie de plateia que contribui com a agressão, expressando incentivo ao *bullying* por meio de palavras, risos, olhares. Os passivos, diferentemente, são silenciosos e não têm iniciativa para manifestar oposição nem concordância. O silêncio da plateia pode ocorrer por medo de ser o próximo alvo dos agressores, por falta de empatia ou simplesmente por não se perceber o ato como agressivo.

Com a popularização dos meios digitais, a prática de intimidação sistemática tem ocorrido com frequência também pela internet. Essa modalidade virtual, *o cyberbullying*, ocorre majoritariamente pelos *smartphones*, aparelhos que possibilitam acesso às redes sociais. Como se sabe, esses dispositivos móveis costumam conter uma série de aplicativos, além de enviar mensagens instantâneas rapidamente e de possuir câmeras fotográficas e filmadoras. O *cyberbullying* expõe muito mais a vítima ao cenário público e extrapola o ambiente institucional da escola. Os estudos sobre *bullying* foram significativamente ampliados após o surgimento dessa modalidade de violência virtual. A legislação brasileira, através da Lei n. 13.185, promulgada em 6 de novembro de 2015, instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*).

O *bullying* exige atitudes de cuidado por parte de toda a comunidade escolar. Prevenção e intervenção são essenciais, apresentam interfaces e importante intersecção. Trabalhos que atravessam as práticas pedagógicas cotidianas aliadas ao desenvolvimento de uma cultura de paz são meios de promoção da saúde mental e do combate à violência no espaço escolar. Nessa concepção, em lugar de programas de intervenção que privilegiam a reação ao *bullying*, a escola pode investir em ações preventivas. Com isso, tanto o comportamento violento dos estudantes como suas consequências podem ser evitados.

A perspectiva preventiva está relacionada ao controle dos fatores de risco que antecedem o problema. Vimos anteriormente que, segundo Estanislau e Bressan (2014), a prevenção atua em diferentes fases: primária, secundária e terciária.

A **prevenção primária**, no caso do *bullying*, consiste em um conjunto de iniciativas que têm como objetivo evitar a ocorrência desse comportamento: promoção de um ambiente de escuta respeitosa entre os estudantes que privilegie uma cultura de paz; elaboração de sequências didáticas em que se privilegie a vivência e apreciação de diferentes linguagens artísticas; criação *de círculos de qualidade* (um tipo de assembleia que consiste em promover a identificação, análise e resolução de um problema comum); criação de agremiações de estudantes. A **prevenção secundária** consiste em ações que promovem a interrupção de casos evidentes: trabalho com textos e filmes/séries com temas que envolvam conflitos e disputas; planejamento de sequências didáticas e aulas com temas que envolvam *bullying* e *cyberbullying*; promoção da Ajuda entre Iguais ou Sistema de Apoio entre Iguais (SAI), isto é, formação de um grupo de crianças ou adolescentes que atuem como conselheiros e ajudem seus pares que sofrem *bullying*, acolhendo-os em suas dificuldades (Tognetta e Vinha, 2008). A **prevenção terciária** é um conjunto de ações de tratamento e providências promovidas depois de instalada a situação: intervenção social; intervenção nos autores (atividades que estimulem a cooperação dos estudantes nos espaços de convivência); intervenção nos alvos (propostas de estratégias de desenvolvimento da assertividade e exercícios de habilidades sociais que podem reforçar a autoestima das vítimas para que se defendam de seus agressores).

Biblioteca do professor

MUSZKAT, Malvina E. **Guia prático de mediação de conflitos em famílias e organizações**. São Paulo: Summus, 2007.

A autora apresenta uma série de propostas simples e acessíveis para a mediação de conflitos no contexto escolar.

COMO lidar com conflitos e evitar a violência na escola. [Locução de:] Juliana Deodoro e Paulo Saldaña. Entrevistadas: Telma Vinha e Maria Cristina Kupfer. São Paulo: Folha na Sala, 15 nov. 2023. *Podcast*.

As especialistas Telma Vinha, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e Maria Cristina Kupfer, da Universidade de São Paulo (USP), abordam as origens dos conflitos na escola, a melhor forma de lidar com eles e estratégias para a criação de ambientes seguros.

Como esta coleção foi concebida para falar *com* e *sobre* o jovem, há nela inúmeras oportunidades para a promoção de debates e bate-papos (**Fala aí!**, **Bate-papo de respeito**, **Desafio de linguagem**, **Papo aberto sobre o texto**, **E se a gente...?**, **Experimentando...**, **Aguçando os sentidos**, **Expressão**), estratégias importantes para a capacitação de uma escuta ativa e respeitosa por parte dos estudantes e para a realização de ações colaborativas, ligadas à expressão artística e cidadã. Não deixe de utilizar esses momentos para garantir um espaço de bem-estar que contribua para a saúde mental de todos. A escola precisa ser um espaço em que os estudantes tenham a certeza de encontrar não apenas estudo e formação, mas também justiça, diálogo, lazer, arte e debate.

Ainda exemplificando como esta coleção pode contribuir para a saúde mental dos adolescentes, no Capítulo 13 do volume 1 de Língua Portuguesa, "Experienciando fazer muitos teatros", os estudantes entram em contato com textos que tratam de sentimentos e temas bastante caros a seu universo, como o amor

e seus desdobramentos (em textos de William Shakespeare, Rafael Gomes e Johann Wolfgang von Goethe) e as injustiças sociais e a necessária resiliência para atingir objetivos (em *Elza*, de Vinicius Calderoni). Além disso, os adolescentes têm a oportunidade de experienciar o insubstituível exercício de alteridade que o teatro oferece.

Preparamos, ainda, dois capítulos ancorados na *experiência da finitude* para tratar do delicado e complexo tema das perdas, cuja discussão é tão necessária para a saúde psíquica: o Capítulo 9 do volume 2 de Língua Portuguesa, "Experienciando falar sobre nossas perdas", e o Capítulo 3 do volume de Arte, "Experienciando a dança-teatro".

Ataques às escolas

No Brasil, os ataques a escolas são uma forma relativamente nova de violência e que tem características específicas. Esses ataques tornam-se particularmente dramáticos por ser a escola, por excelência, o lugar da construção do vínculo saudável – o que, evidentemente, não exclui o conflito e a discordância.

Estudiosos como Telma Vinha e Victor Grampa pesquisam há décadas o que motiva alguém a atentar contra a própria comunidade. E, apesar de serem múltiplas essas causas, poderíamos sintetizá-las em uma: a perda do sentimento de pertencimento. Em geral, planeja e executa um ato de violência gratuita contra uma escola quem, por alguma razão, perdeu radicalmente o senso de pertencimento ao grupo em que está inserido. Por isso, defende-se que o principal investimento para evitar atos agressivos na escola é a construção da boa convivência, do diálogo e de afetos positivos.

É essencial promover, no dia a dia da escola, práticas e vivências que possibilitem o desenvolvimento da empatia e da cooperação dos estudantes entre si e entre estes e o restante da comunidade escolar (professores, equipe técnica, coordenadores, diretores). Defendemos, aliás, que a convivência seja planejada e discutida de forma estruturada na escola, assim como se faz com o ensino de Língua Portuguesa ou História, por exemplo.

Com isso em mente, oferecemos, nesta coleção, oportunidades de convivência saudável e mediada: debates, montagens teatrais, criação de coreografias e *podcasts*, organização de festivais de música, produções digitais colaborativas, entre outras atividades que propiciam discussão, acordo, planejamento, respeito à alteridade e desenvolvimento da empatia.

Biblioteca do professor

BRASIL. Ministério da Educação. **Ataques às escolas no Brasil**: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Brasília, DF: MEC, 2023.

O relatório apresenta discussões atualizadas de pesquisas científicas sobre violência contra instituições de ensino e extremismo, buscando contribuir com a compreensão do fenômeno dos ataques às escolas no Brasil e propor caminhos para sua solução. Está disponível na internet.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa**: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

O autor mostra de que forma a vida hiperconectada está gerando uma série de problemas de saúde mental entre os jovens e apresenta um plano para uma infância saudável, longe da exposição às telas.

Direitos e deveres (legais) de crianças e adolescentes

É importante que você e os colegas professores estejam atentos a algumas leis que protegem as crianças e os adolescentes que estão em nossas salas de aula, pelos quais somos, em parte, responsáveis como educadores. Nunca é demais lembrar que a Constituição de 1988 (ou Constituição Cidadã, como ficou conhecida), no capítulo VII, "Da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso", no artigo 227, afirma:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 2016, p. 132).

Com isso em mente, no Capítulo 4 do volume 2 de Língua Portuguesa, "Projeto de lei: a proposta de direitos e deveres", escolhemos trabalhar um gênero textual importante para garantir a formação do pensamento crítico, o pluralismo de ideias e o exercício democrático, mas com o qual os estudantes costumam não ter familiaridade: o projeto de lei. Aproveite essa sequência didática para conscientizá-los sobre a importância de conhecerem leis – em particular as que estabelecem direitos e deveres dos jovens – e trâmites legais.

O conhecimento dos direitos dos estudantes, sobretudo os relacionados às instituições de ensino, é essencial. Eles são estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**, documento utilizado como modelo por vários países.

Como já vimos, o ECA considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos. Artigos desse estatuto – especialmente os artigos 2º, 5º, 13, 14, 15, 16, 17, 25, 33, 53, 56, 58, 70-B, 81, 82, 83, 104, 131, 208, 240, 243, 245, 253 e 255 – estão direta ou indiretamente relacionados a nós, educadores, e precisam ser lidos e debatidos na escola com os próprios adolescentes, os professores e os demais atores da comunidade escolar (funcionários de apoio, familiares, tutores etc.).

Longe de propormos um papel legalista para a escola, consideramos o conhecimento de sanções e de penas ligadas a determinados crimes importante – além de ser um direito – para a formação dos estudantes. A construção da autonomia moral, sobretudo nos três anos finais da Educação Básica, passa, certamente, pelo conhecimento sobre leis. Por isso, propomos uma formação em que se equilibrem o desenvolvimento da empatia, da compaixão e da solidariedade, o diálogo e o respeito à alteridade, o combate ao racismo (e à homofobia, ao sexismo, à transfobia, ao machismo, ao classismo, ao etarismo etc.), os afetos positivos e o conhecimento objetivo das consequências legais de se praticarem determinados atos.

O conhecimento da Lei n. 14.811, de 12 de janeiro de 2024, também é importante para nós, professores, pois ela institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares. Segundo essa lei, em seu artigo 3º:

> É de responsabilidade do poder público local desenvolver, em conjunto com os órgãos de segurança pública e de saúde e com a participação da comunidade escolar, protocolos para estabelecer medidas de proteção à criança e ao adolescente contra qualquer forma de violência no âmbito escolar [...] (Brasil, 2024).

O *bullying*, nessa lei, é descrito da seguinte forma:

> Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais (Brasil, 2024).

E essa lei determina, para o *bullying*, a pena de multa, caso a conduta não constitua crime mais grave.

O *cyberbullying* é definido como conduta de intimidação sistemática "realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos *on-line* ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real" (Brasil, 2024). É prevista para ele pena mais severa: dois a quatro anos de reclusão e multa, caso a conduta não constitua crime mais grave.

Além do trabalho preventivo, é essencial que o combate ao *bullying* passe, também, pela conscientização dos adolescentes sobre as leis que, em nosso país, tratam desse grave problema.

Por uma educação inclusiva

Como sabemos – e está previsto em nossa Constituição –, a educação é um direito de *todos* os cidadãos, independentemente de seu gênero, cor ou condição socioeconômica e de terem ou não deficiência. Defendemos, nesse sentido, um conceito de educação inclusiva bastante amplo, que considera todas as pessoas, em suas singularidades, merecedoras de estar matriculadas em uma escola que busque desenvolvê-las em seu máximo potencial.

Em 2015, foi sancionada a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência), considerada um avanço no debate sobre inclusão porque, entre outras medidas, proíbe as escolas privadas de cobrarem valores adicionais pelas eventuais reestruturações que necessitarem fazer para atender os estudantes com deficiência.

Vale lembrar que, muito antes de 2015, o ECA, em seu artigo 5º, já afirmava que nenhuma criança ou adolescente poderá ser objeto de discriminação de qualquer natureza e, em seu artigo 208, que os menores de idade com deficiência têm direito a atendimento educacional especializado. Na mesma direção, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aborda o que chama de "Educação Especial". No artigo 58, ela explica:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

Define que haverá, quando necessário, a prestação de apoios especializados a crianças e adolescentes com deficiência. No artigo 59, a LDB assegura aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, entre outros direitos: currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos; aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; educadores com formação adequada para atendimento especializado.

Biblioteca do professor

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

A Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, objetiva assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, dentro de uma perspectiva inclusiva e cidadã.

O FILHO eterno. Direção: Paulo Machline. Produção: Rodrigo Teixeira. Intérpretes: Débora Falabella, Marcos Veras, Pedro Vinicius *et al*. Roteiro: Leonardo Levis. [*S. l.*]: Globo Filmes; Camisa Treze Cultural; RT Features, 2016. (82 min), son., color., 35 mm.

Roberto não aceita o fato de o filho ter a síndrome de Down. O filme se passa na década de 1980, quando havia mais preconceito em relação a essa síndrome. A história é inspirada no livro *O filho eterno*, de Cristovão Tezza (Rio de Janeiro: Record, 2023), que vale uma leitura.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Educação inclusiva**: recomendações de políticas de Educação Inclusiva para governos estaduais e federal. [*S. l.*], Todos pela Educação, ago. 2022.

O documento objetiva contribuir para a construção de uma agenda educacional organizada. Apresenta recomendações para o aperfeiçoamento da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Está disponível na internet.

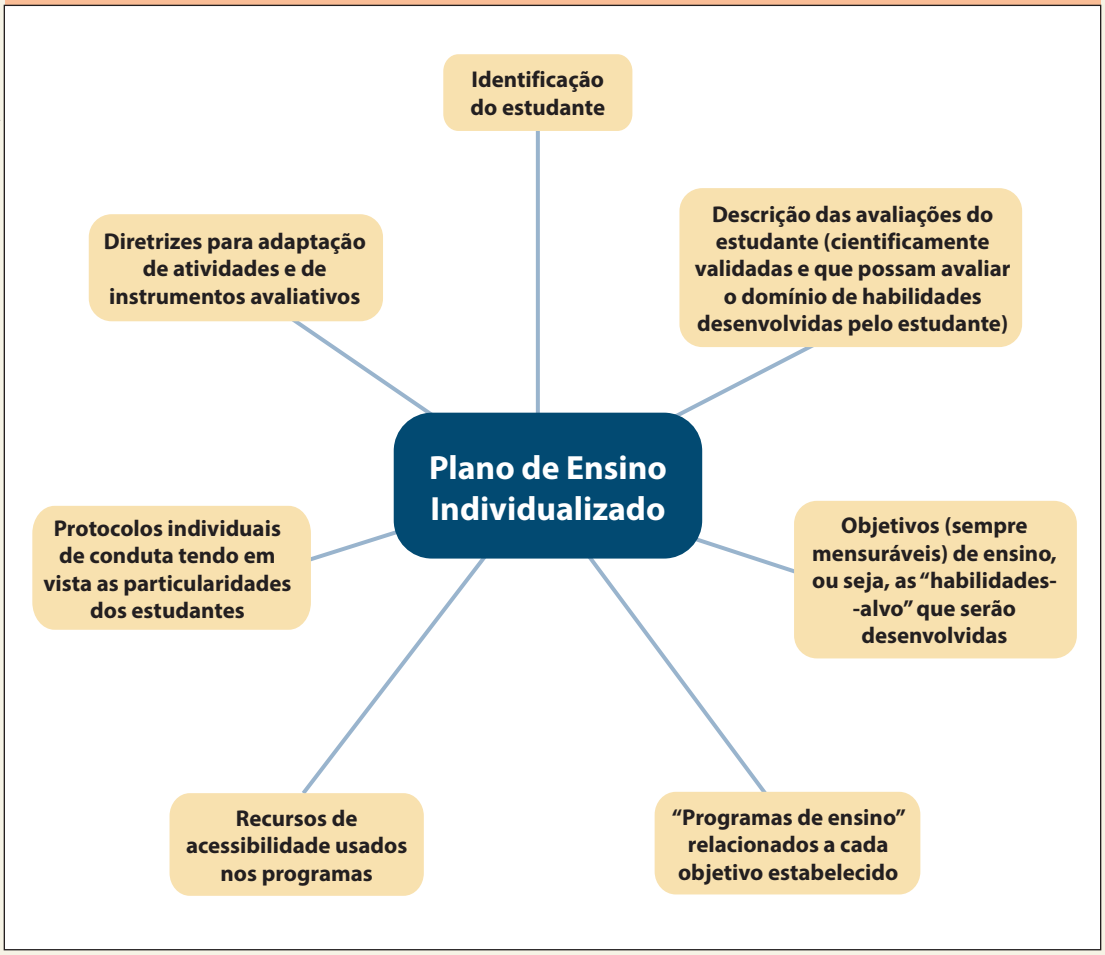
O Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, por sua vez, no artigo 24, defende uma educação isenta de discriminação e baseada na igualdade de oportunidades e obriga os estados partes (países que assinaram a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo) a promover: o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima dos estudantes, em uma perspectiva do reconhecimento da diversidade humana; o maior desenvolvimento

possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência; a não exclusão da pessoa com deficiência do sistema educacional; o direito a adaptações razoáveis de aulas, materiais e avaliações, de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; medidas de apoio individualizadas e efetivas.

Pensando na formalização e no registro documental das ações definidas pela escola para atender os estudantes com deficiência, a Medida Provisória n. 1.025, de 31 de dezembro de 2020, apresenta o que chama de Plano de Ensino Individualizado (PEI), documento "destinado a cada educando com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, elaborado anualmente, em que constarão todos os esforços pedagógicos mobilizados para a aprendizagem do estudante" (Brasil, 2020). O esquema a seguir mostra o que o PEI deve contemplar para dar conta do ensino-aprendizagem dos estudantes de inclusão, de acordo com a medida provisória.

Itens a serem contemplados pelo Plano de Ensino Individualizado

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA



Certamente, o debate em torno da Educação Especial inclusiva não está restrito ao Brasil; ele tem, na verdade, dimensões internacionais. É importante lembrar que, dentre os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), o de número 4 estabelece que é necessário "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (Nações Unidas, 2024). A meta 4.5 diz que, até 2030, os países signatários precisam "eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade" (Nações Unidas, 2024).

Sabemos, é certo, que as adaptações, as alterações curriculares, a preparação de instrumentos avaliativos diferenciados etc. destinadas aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação dependem das condições de cada escola, do conhecimento das equipes que nela atuam e do apoio dos familiares dos estudantes. Sem pretensão de esgotar ou de simplificar um assunto tão complexo, sugerimos a seguir algumas estratégias objetivas que podem auxiliar nessa tarefa.

Ações para a inclusão de estudantes com deficiência

Ação sugerida	Justificativa
Disponibilização de tempo diferenciado de avaliação	Os estudantes que apresentam dificuldade emocional importante ou questões relacionadas ao neurodesenvolvimento (com ou sem diagnóstico específico) costumam se beneficiar com tempo extra nos principais eventos de avaliação. O uso desse recurso deve ser analisado pela coordenação e reavaliado continuamente pelos profissionais que acompanham esses estudantes.
Disponibilização de local individual para aplicação de atividades avaliativas	Em alguns casos, os estudantes se beneficiam ao realizar suas avaliações em espaços mais privados, por necessitarem, por exemplo, de leitura em voz alta de um instrumento, da escrita de respostas por outra pessoa ou de apoio externo para regulação emocional.
Disponibilização de local diferenciado para a realização de algumas atividades cotidianas	Em alguns casos, há necessidade de adaptação em situações corriqueiras, como exercícios de sala e sondagens. Quando essas necessidades são detectadas por um especialista, ajuda muito se o educando pode dispor de uma sala separada e contar com o apoio de um adulto que já o acompanhe.
Disponibilização de local coletivo específico para realização de atividades	Alguns estudantes que necessitam de tempo extra serão beneficiados se puderem fazer uso eventual de uma sala com menos estudantes, diminuindo, com isso, elementos distratores. Além deles, estudantes que já utilizam recursos como abafadores de ruídos e protetores de ouvidos podem se beneficiar desse tipo de sala (em circunstâncias específicas).
Produção de instrumento diferenciado de avaliação	Em alguns casos, os professores, sob a supervisão de um especialista, podem diminuir o tamanho de uma avaliação ou ajustar algumas de suas questões, pensando nas especificidades do aprendiz. Por exemplo, textos longos podem ser divididos em partes menores, com leitura mediada por questões inseridas entre as partes; em casos de discalculia, pode ser permitido o uso de calculadora em algumas questões; para estudantes com dislexia, o uso da régua de foco para acompanhamento da leitura por linha e manutenção do foco atencional pode ser bem-vindo etc.
Mediação individual para compreensão e realização das atividades cotidianas ou avaliativas	Para além da adaptação de espaço, em algumas situações é necessária a presença de um educador que possa mediar a realização de determinadas atividades pelo estudante. Essas mediações têm duplo objetivo: apoiar o estudante na lida com barreiras que se colocam momentaneamente em seu processo e oportunizar um contato mais próximo com esse estudante por parte do educador.
Alterações gráficas em materiais	Em caso de daltonismo, baixa visão etc., é necessária a preparação de material exclusivo para o estudante. Em caso de dificuldades psicomotoras, é necessária a adaptação de material com pautas especiais, espaços aumentados ou malha quadriculada. Em caso de dislexia ou de transtornos de linguagem, o verso da folha não pode ser utilizado para que não haja sombreamento que prejudique a leitura.
Encontros presenciais extras	Em muitas situações, são necessários plantões específicos no contraturno para orientação de estudos de estudantes que necessitam de ações inclusivas, acompanhamento de caderno etc.
Regulação e contenção do comportamento disruptivo durante a rotina diária na sala de aula e em espaços livres de convivência	A mediação para desenvolvimento de habilidades sociais pode ser necessária em casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD).

Tabela elaborada pelos autores especialmente para esta coleção.

Biblioteca do professor

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS

Fundada em 1946, a fundação se dedica à inclusão social de pessoas cegas e com baixa visão por meio da produção e distribuição gratuita de livros em braile (falados e digitais acessíveis). O *site* da instituição dá mais informações.

Um mundo na coleção e na vida dos jovens

A primeira competência geral (CG) da Educação Básica da BNCC propõe que os conhecimentos historicamente construídos pelos estudiosos das quatro áreas do conhecimento devem estar a serviço do entendimento e da explicação da realidade. O mesmo se dá com a primeira competência específica de Linguagens e suas Tecnologias (CEL), que defende que a compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais deve ser mobilizada para ampliar as formas de participação social do jovem e para que ele compreenda sua realidade e faça uma análise crítica dela. O fato de serem essas as competências que abrem os quadros de competências gerais e específicas de Linguagens já sugere a vocação desse documento: garantir que os currículos das escolas brasileiras se conectem de forma direta com o mundo, com a realidade que cerca os estudantes.

A BNCC também reforça que não basta os estudantes adquirirem *saberes* (conhecimentos, habilidades e valores), é necessário que eles *saibam o que fazer com esses saberes*, isto é, que sejam capazes de mobilizar "conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 13). A BNCC defende, portanto, que a escola não pode mais ficar apartada da vida real. Ela precisa formar estudantes motivados e engajados,[5] que se sintam capazes de atuar sobre suas realidades e sobre a realidade do mundo porque as conhecem e as discutem cotidianamente com os colegas e professores.

Para tratar da realidade, é necessário que o currículo das escolas contemple, nas várias áreas do conhecimento, grandes temas que desafiam nossa sociedade, abordados, como preconiza a BNCC, de preferência, de forma transversal e integradora. É essencial, ainda, que a escola possibilite "uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens" (Brasil, 2018, p. 488).

Nesta coleção, que parte da proposta de vivências de *experiências* pelos estudantes por meio da mobilização e/ou do desenvolvimento de competências e habilidades, as CEL 1, 2, 3 (que se articulam com as CG 1, 2, 3) são trabalhadas continuamente em vários capítulos. Sempre em contextos significativos, as sequências didáticas dos volumes promovem pluralismo de ideias, investigação científica e pensamento crítico dos estudantes na perspectiva de uma educação integral e crítica que se coloca contra o racismo, a violência, a transfobia, a homofobia e a intolerância.

Assim, temas contemporâneos (e urgentes) como decolonialidade, representatividade, lugar de fala, racismo estrutural, plataformização do trabalho, necropolítica, *fake news* (na perspectiva do conceito de desinformação), mudanças climáticas, igualdade de gêneros, homofobia, inteligência artificial etc. estão presentes, de forma contextualizada, em seções, atividades e boxes como **E se a gente...?**, **Experimentando...**, **A língua nas ruas**, **Expressão**, **Se eu quiser aprender +**, **Bate-papo de respeito**, **Desafio de linguagem** e **Fala aí!**.

Para você conhecer melhor alguns temas de relevância mundial e poder contribuir mais com as discussões em sala de aula, apresentamos, a seguir, um pequeno glossário e sugestões de leitura.

Decolonialidade – Abordagem teórica que busca desmontar as estruturas de poder coloniais que persistem na sociedade contemporânea. Ela visa valorizar os saberes e as culturas não hegemônicas, muitas vezes marginalizados pelo colonialismo. O *Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas* é uma ótima fonte de informação sobre o assunto e foi escrito por especialistas brasileiros e latino-americanos pertencentes aos grupos histórica e socialmente mais discriminados.

RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André dos; RATTS, Alex (org.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

Desinformação – Disseminação deliberada ou inadvertida de informações incorretas ou enganosas, muitas vezes com o objetivo de influenciar a opinião pública ou alcançar objetivos específicos. Pode se manifestar em várias formas, incluindo *fake news*, teorias da conspiração e propaganda. O livro *A era da desinformação* trabalha com profundidade esse fenômeno.

SCHNEIDER, Marco. **A era da desinformação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2022.

Homofobia – Aversão, discriminação e/ou violência direcionadas a pessoas ou grupos com base em sua orientação sexual ou identidade de gênero. Pode assumir várias formas, desde insultos e exclusão social até agressão física e legislação discriminatória. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*, de Daniel Borillo, pode contribuir com esse debate.

BORILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. São Paulo: Autêntica, 2010.

Igualdade de gênero – Princípio que defende que todas as pessoas, independentemente de serem homens ou mulheres, tenham os mesmos direitos, oportunidades e condições em todas as áreas da vida, como educação, trabalho e participação social. Busca-se eliminar discriminações e estereótipos baseados em gênero, promovendo justiça e respeito para todos. No livro *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*, bell hooks conceitua o feminismo e trata de temas como companheirismo libertador, amor feminista, paternagem feminista, entre outros.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2018.

[5] A BNCC trata de engajamento e motivação na página 17 (Brasil, 2018).

Lugar de fala – Conceito que destaca a importância da posição social e das experiências pessoais na formação das opiniões e na participação nos debates públicos. A ideia é que nossa identidade social, incluindo nossa raça, gênero, classe social etc., molda nossas perspectivas e influencia o modo como somos percebidos e ouvidos pelos outros. O livro *Lugar de fala* explora a noção de lugar de fala em profundidade, fornecendo ideias valiosas sobre como as dinâmicas de poder operam nos discursos públicos e como podemos promover uma sociedade com maior inclusão e igualdade por meio do reconhecimento das múltiplas vozes e experiências.

RIBEIRO, Djamila (coord.). **Lugar de fala**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

Machismo – Ideologia que promove a superioridade dos homens sobre as mulheres e legitima a dominação masculina em diversos aspectos da vida social, cultural, política e econômica. Ele se manifesta em atitudes, comportamentos e estruturas sociais que discriminam, desvalorizam e oprimem as mulheres. Para uma análise aprofundada sobre as origens e as consequências do machismo, recomenda-se a leitura de *Sejamos todos feministas*.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Necropolítica – Conceito desenvolvido pelo filósofo camaronês Achille Mbembe, que descreve a maneira como o poder político controla e regula a vida por meio da administração da morte. Certos grupos são expostos à morte prematura e à violência sistemática, enquanto outros são protegidos e privilegiados. Essa abordagem destaca como as políticas estatais podem resultar na exposição deliberada de certas populações a condições de vida precárias e à violência letal. O livro *Necropolítica,* de Mbembe, trabalha esse conceito.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

Plataformização do trabalho – Fenômeno socioeconômico caracterizado pela ascensão de plataformas digitais de compartilhamento de serviços e pela crescente precarização do trabalho. As plataformas digitais facilitam a conexão entre fornecedores de serviços e consumidores, muitas vezes contornando as estruturas tradicionais de emprego e fornecendo trabalho temporário e mal remunerado. A obra de Slee *Uberização: a nova onda do trabalho precarizado* examina em profundidade os impactos sociais, econômicos e políticos desse fenômeno.

SLEE, Tom. **Uberização**: a nova onda do trabalho precarizado. São Paulo: Elefante, 2019.

Racismo estrutural – Racismo enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas de uma sociedade. Ele se manifesta em desigualdades sistemáticas que afetam as oportunidades, os direitos e a qualidade de vida das pessoas negras e de outros grupos racializados, mesmo sem a intenção explícita de discriminar. Esse tipo de racismo não depende de ações individuais, mas é perpetuado por instituições e normas que favorecem um grupo racial em detrimento de outros. O livro *Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica*, de Dennis de Oliveira, problematiza o racismo situando o conceito para além do preconceito. Para isso, recorre ao conceito de racismo estrutural e mostra seu recorte histórico e suas consequências para as relações sociais no Brasil.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural**: uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Dandara, 2019.

Representatividade – Princípio que busca garantir a presença e a voz de diversos grupos sociais na mídia, na política, nas instituições e em outros espaços de poder e influência. Ela reconhece a importância de uma representação equitativa da diversidade humana, incluindo diferenças de gênero, raça, sexualidade, classe social, entre outras. A obra *Quem tem medo do feminismo negro?*, de Djamila Ribeiro, trata da importância da representatividade, especialmente para grupos historicamente marginalizados.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Outras estratégias que desenvolvemos para trazer o mundo para "dentro da sala de aula" e, ao mesmo tempo, lançar os estudantes para "fora da escola" estão ligadas aos **temas contemporâneos transversais** (TCT) da BNCC, aos **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável** (ODS), propostos pela ONU, e à **educação midiática**, tópicos que apresentamos a seguir.

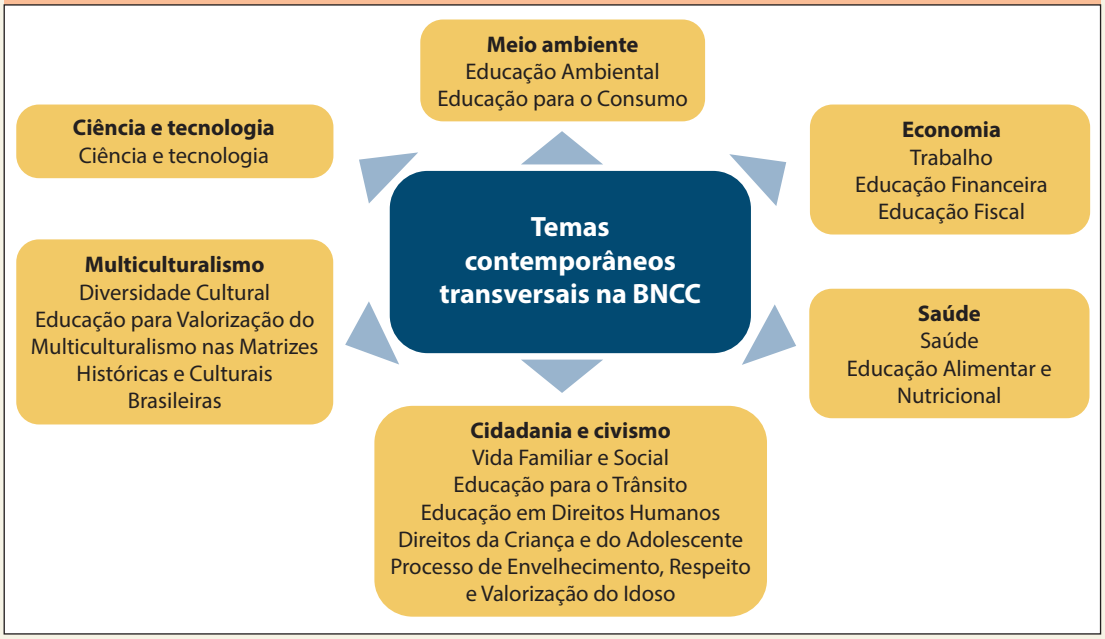
Temas contemporâneos transversais

A BNCC chama nossa atenção, como educadores, para a importância de trabalharmos no Ensino Médio com um conjunto de TCT com o objetivo de trazer para a sala de aula tópicos que contribuam para a formação cidadã dos estudantes. Segundo o documento *temas contemporâneos transversais na BNCC – Contexto histórico e pressupostos pedagógicos:*

> [...] espera-se que os TCT permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da **contemporaneidade** (Brasil, 2019, p. 7).

Nessa mesma publicação, são indicados quinze TCT, distribuídos em seis áreas temáticas.

Macroáreas e temas contemporâneos transversais



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019. p. 13.

A seguir, apresentamos os TCT contemplados nos cinco volumes que compõem esta coleção.

Distribuição dos temas contemporâneos transversais (TCT) na coleção

Macroárea	Tema contemporâneo transversal	Língua Portuguesa 1	Língua Portuguesa 2	Língua Portuguesa 3	Redação	Arte
Meio ambiente	Educação ambiental	×	×		×	×
Meio ambiente	Educação para o consumo	×			×	×
Economia	Trabalho	×			×	×
Economia	Educação financeira	×				
Economia	Educação fiscal		×			
Saúde	Saúde	×	×		×	×
Saúde	Educação nutricional e alimentar	×	×			×
Cidadania e civismo	Vida familiar e social		×	×	×	×
Cidadania e civismo	Educação para o trânsito			×		
Cidadania e civismo	Educação em Direitos humanos			×	×	×
Cidadania e civismo	Direitos da criança e do adolescente		×		×	×
Cidadania e civismo	Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso		×		×	
Multiculturalismo	Diversidade cultural	×	×	×	×	×
Multiculturalismo	Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras	×	×	×	×	×
Ciência e tecnologia	Ciência e tecnologia	×		×	×	×

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Você notará que, nas páginas iniciais de todos os volumes desta coleção, há uma seção especial contendo uma explicação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os ODS constituem um plano de ação global elaborado pela ONU, em 2015, para o desenvolvimento sustentável do mundo. Trata-se de dezessete objetivos a serem alcançados até 2030, entre eles: assegurar educação de qualidade a todas as pessoas; erradicar a pobreza extrema e a fome; criar mecanismos de proteção para o planeta; promover a paz e a inclusão. A ideia é que os 193 Estados-membros da ONU, incluindo nosso país, comprometam-se a adotar a chamada Agenda Pós-2015, conjunto de ações criadas para atingir os dezessete objetivos. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), esses ODS (que compreendem dezessete objetivos e 169 metas) estão "baseados nos compromissos para as crianças e os adolescentes nas áreas de pobreza, nutrição, saúde, educação, água e saneamento e igualdade de gênero" e "incluem novos objetivos e metas relacionados à proteção da criança e do adolescente, à educação infantil e à redução das desigualdades" (Unicef, [201-?]). Conheça os ODS.

REPRODUÇÃO/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

Ícones dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos pela Organização das Nações Unidas.

Todo contexto pedagógico que estiver ligado a um dos ODS, dentro dos cinco volumes da coleção, é indicado de forma explícita por meio de um selo, para que os estudantes tenham consciência do papel deles no cumprimento desses objetivos tão importantes para a coletividade. Trata-se de mais um passo no caminho de uma educação cidadã e democrática, com a qual esta coleção está comprometida.

Leia com os estudantes o texto da seção sobre os ODS, nas páginas iniciais dos volumes. Peça que pesquisem, no *site* da ONU Brasil, cada um dos ODS e, em grupos, os apresentem aos colegas. Ao longo dos capítulos, toda vez que aparecer o selo indicativo de ODS, solicite que identifiquem de que forma o conteúdo estudado se relaciona com o Objetivo.

Biblioteca do professor

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, DF: ONU, c2024. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 13 ago. 2024.

Acessando o *site*, é possível clicar em cada um dos ODS para conhecer as metas ligadas a eles e saber como estamos desenvolvendo a agenda sustentável das Nações Unidas no Brasil.

Educação midiática

Em linha com o objetivo de dialogar com o mundo e com a construção de uma sociedade democrática, em que prevaleçam o pensamento crítico, o pluralismo de ideias e uma postura de investigação científica, há na coleção, nas páginas iniciais de cada um dos cinco volumes, seções especiais intituladas **Educação midiática**.

A educação midiática, destacamos, deve ser parte do currículo de forma transversal, segundo a BNCC. Ela está presente de maneira explícita na CG 5.

> 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 comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Ao longo dos cinco volumes, a seção sobre educação midiática apresenta o significado de termos comuns no discurso midiático e explica conceitos centrais em uma proposta de educação voltada para esse tema, como *mídia*, *mídias tradicionais e digitais*, *alfabetização midiática*, *acesso à internet como direito humano fundamental*, *indústria da desinformação*, *liberdade de expressão*, *Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos*, *imigrante digital*, *nativo digital*, *inocente digital*, *ambiente midiático global* e *viés de confirmação*. A seção, todavia, apenas introduz o que propomos nos capítulos. A educação midiática está presente em uma série de contextos didáticos da coleção, de forma direta ou indireta, e é indicada por um selo específico, chamando a atenção dos estudantes para a importância desse tipo de educação no século XXI.

Por meio do trabalho com educação midiática, a coleção dialoga também com o documento *Computação – complemento à BNCC*, em especial com as seguintes competências previstas para o Ensino Médio:

> 4. Construir conhecimento usando técnicas e tecnologias computacionais, produzindo conteúdos e artefatos de forma criativa, com respeito às questões éticas e legais, que proporcionem experiências para si e os demais.
>
> 5. Desenvolver projetos para investigar desafios do mundo contemporâneo, construir soluções e tomar decisões éticas, democráticas e socialmente responsáveis, articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprias da Computação preferencialmente de maneira colaborativa.
>
> [...]
>
> 7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, identificando e reconhecendo seus direitos e deveres, recorrendo aos conhecimentos da Computação e suas tecnologias frente às questões de diferentes naturezas (Brasil, 2022, p. 66).

Experimentar para poder *experienciar* o mundo

Tratemos agora do que estamos chamando, nesta coleção, de *experiência*. Boa parte da BNCC do Ensino Médio se ocupa em defender que as escolas garantam aos jovens ser "*protagonistas*[6] de seu próprio processo de escolarização" (Brasil, 2018, p. 463). Também é recorrente a ideia de que os professores devem proporcionar *experiências* e processos que garantam as aprendizagens necessárias para uma leitura abrangente da realidade, para "o *enfrentamento* dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas" (p. 463). A BNCC afirma, ainda, que a escola precisa ser um ambiente em que "os estudantes reflitam sobre suas *experiências* e aprendizagens individuais e interpessoais" (p. 465), relacionem teoria e *prática* para que resolvam "problemas da realidade social, cultural ou natural" (p. 466), tenham "*postura empreendedora*, ética e responsável" (p. 466), busquem "*participação* política e social" (p. 467) e estejam abertos "às percepções e *experiências*, mediante a capacidade de *imaginar e ressignificar* os cotidianos e rotinas" (Brasil, 2018, p. 463, 465-467, 482).

A BNCC defende que é no ambiente escolar que os jovens *experimentam*, "de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro" (Brasil, 2018, p. 473). Nota-se, portanto, que a ideia de *experiência* tem primeiro plano na BNCC e no tipo de educação que ela propõe que os jovens brasileiros tenham no Ensino Médio. Abordaremos, a seguir, o conceito de *experiência* com o qual dialogamos e, mais adiante, explicaremos a forma como ele aparece nesta coleção.

Sabemos que a palavra *experiência* já se banalizou não só no meio educacional, mas também no artístico e até no publicitário. Não é incomum, por exemplo, que não mais se vendam viagens ao consumidor, mas *experiências*. Contudo, o que significa exatamente viver uma *experiência*? Qualquer vivência pode ser considerada uma *experiência*?

Em 2001, o professor Jorge Larrosa Bondía, da Universidade de Barcelona, na Espanha, proferiu uma conferência no I Seminário Internacional de Educação de Campinas (SP) que já se tornou um clássico entre os educadores brasileiros. Em "Notas sobre a experiência e o saber de experiência", Bondía (2002, p. 20) investiga o termo *experiência* e dá pistas importantes aos educadores sobre a relevância desse modo de viver. Segundo o educador espanhol, nem toda vivência pode ser considerada uma *experiência*. "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (Bondía, 2002, p. 21), porque ela tem o poder de nos atravessar de maneira intensa e, eventualmente, de transformar nosso olhar ou nossa postura no mundo. A *experiência*, dessa forma, "não [é] o que se passa, não [é] o que acontece, ou o que toca" (p. 21). O ato de experienciar, para Bondía, é absolutamente pessoal, jamais impessoal.

A escola, sabemos, com a sua organização hierárquica secular, tem proporcionado poucas *experiências* efetivas aos estudantes e, certamente, aos educadores, o que ajuda a explicar a desmotivação desses dois atores essenciais no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a escola, instituição inserida em um mundo cada vez mais acelerado, tem proporcionado escasso tempo de parada, de suspensão, de reflexão e, sobretudo, de escuta ativa. Muitas vezes, o estudo de um conto, em uma aula de Língua Portuguesa, serve apenas para ensinar características desse gênero textual, e não há espaço para que os estudantes sintam o que leram, falem sobre o que leram, escrevam sobre o que pensaram; não há tempo para que dividam com o professor e os colegas os temas do texto que os atravessaram e os ajudaram a entender quem eles são no mundo. Ler literatura, nesse

[6] Neste tópico, os grifos em textos da BNCC são nossos.

caso, restringe-se apenas a decodificar e classificar. Isso não constituiria uma *experiência*, na visão de Bondía (tampouco na dos autores desta coleção).

O contato dos estudantes com a riqueza de uma peça de teatro, em uma aula de Língua Portuguesa ou de Arte, pode ser tão superficial que o máximo que eles aprendam – para esquecerem-se de tudo na semana seguinte – é que o texto teatral se estrutura em cenas e atos, nele há rubricas e falas, contando-se com atores para interpretar os personagens criados pelo autor. Algo muito diferente de os estudantes lerem, em grupo – como farão nesta coleção –, no Capítulo 13 do volume 1 de Língua Portuguesa, "Experienciando fazer muitos teatros", passagens da peça *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, e de peças contemporâneas, de Rafael Gomes e de Vinícius Calderoni, para, então, discutir esses textos, compará-los e deixar-se invadir pelos jovens amantes de Verona e pelos outros personagens que, como os estudantes adolescentes, vivem tantos conflitos internos e sociais. E, depois, arriscar-se a viver um dos personagens em uma encenação escolar adaptada e atualizada (pelos próprios estudantes) e se apresentar para uma plateia com quem poderão, após a peça, trocar *experiências*. Bem diferente, do mesmo modo, de esses estudantes poderem assistir a uma montagem profissional de uma dessas peças no teatro, ver adaptações delas para o cinema ou, ainda, assistir ao registro em vídeo das encenações. Sobre isso, Bondía nos lembra que:

> [...] a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p. 24).

Acreditamos que os estudantes só desenvolverão competências e habilidades "que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes [que compõem a área de Linguagens e suas Tecnologias] simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral" (Brasil, 2018, p. 481) em uma escola verdadeiramente aberta à *experiência*, que possibilite que os estudantes se "ex-ponham". Bondía chama nossa atenção para este fato:

> Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a 'o-posição' (nossa maneira de opormos), nem a 'imposição' (nossa maneira de impormos), nem a 'proposição' (nossa maneira de propormos), mas a 'exposição', nossa maneira de 'ex-pormos', com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se 'ex-põe'" (2002, p. 25).

No volume único de Arte, no capítulo 3, "Experienciando a dança-teatro", na seção **Expressão**, os estudantes são convidados a se "ex-porem", como define Larrosa Bondía – e não apenas a teorizar –, fazendo uma releitura pessoal, autoral, da coreografia clássica *A morte do cisne*, criada originalmente por Mikhail Fokine, a exemplo do que fez o jovem brasileiro John Lennon da Silva com base na experiência dele com a cultura *hip-hop*.

Para garantir essa autoria, esta coleção de Linguagens é atravessada por seções, boxes e mesmo capítulos inteiros dedicados às *experiências*, como "Experienciando fazer política", "Experienciando descobrir como se descobre" (respectivamente dos volumes 2 e 3 de Língua Portuguesa), entre outros presentes em todos os volumes.

A BNCC, no tópico "A área de Linguagens e suas Tecnologias", trata com ênfase da importância do reforço à autoria dos jovens para que haja desenvolvimento de determinadas competências e habilidades. Essa noção, em nosso entender, também está diretamente ligada à ideia de *experiência*. Os estudantes só se tornam autores de seus projetos se puderem, ainda que mediados pelo professor, *experienciá-los* de forma individual, particular, autônoma. Nessa direção, Bondía afirma que:

> [...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não têm a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (2002, p. 27).

A escola precisa, por isso, ser o espaço da coletividade, mas sem perder de vista o individual, pois "o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria" (Bondía, 2002, p. 27).

Finalmente, relembramos, na esteira das concepções de Bondía, que em uma escola devem conviver os *experimentos* (que simulam as práticas científicas) e a *experiência*, cada um com seus ganhos, porque, segundo o autor:

> [...] se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartir a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode

ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer' (2002, p. 28).

Biblioteca do professor

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

Jorge Larrosa Bondía é doutor em Pedagogia pela Universidade de Barcelona (Espanha), onde atualmente é professor titular de Filosofia da Educação. Publicou diversos artigos em periódicos brasileiros e tem dois livros traduzidos para o português: *Imagens do outro* (São Paulo: Vozes, 1998) e *Pedagogia profana* (São Paulo: Autêntica, 1999). Na conferência proferida em 2001, disponível na internet, Bondía faz uma extensa investigação do vocábulo *experiência* em várias línguas para tratar desse conceito.

A área de Linguagens e suas Tecnologias

Esta coleção, como já mencionamos, é constituída de cinco volumes que integram Língua Portuguesa (três volumes), Redação (volume único) e Arte (volume único) na área de Linguagens e suas Tecnologias. A seguir, apresentamos a abordagem teórico-metodológica adotada na coleção.

Abordagem teórico-metodológica

A ideia de que é necessário – a partir da implementação do chamado Novo Ensino Médio – "repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas" (Brasil, 2018, p. 467-468) é bastante contundente na BNCC. Nessa direção, esse documento defende também que "as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela" (p. 469). No tópico que trata especificamente da área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC afirma, mantendo sua coerência, que é essencial os estudantes desenvolverem competências e habilidades que permitam mobilizar e articular conhecimentos dos componentes que integram a área, "simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral" (p. 481).

A BNCC, portanto, estabelece um enorme desafio para os educadores brasileiros: formar estudantes protagonistas para o mundo contemporâneo, dentro de uma área comum, *sem "excluir necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos"*[7] (Brasil, 2018, p. 470), mas "garantindo o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade" (p. 470). A BNCC não deixa de reconhecer que esse modo de educar exige "trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino" (p. 470).

Esta coleção se propõe a contribuir com essa empreitada, ainda que reconheça seus limites e os dos professores brasileiros que a utilizarão em seu cotidiano. Como afirmamos na abertura deste **Suplemento para o professor**, como educadores-autores responsáveis e comprometidos, é importante partir do pressuposto de que será imprescindível a existência de uma etapa de transição a fim de que as orientações dispostas na BNCC se tornem realidade em sua plenitude. Também relembramos que estes livros estarão nas salas de aula a partir de 2026, momento em que os professores terão turmas do Ensino Médio constituídas de estudantes que cursaram os anos iniciais do Ensino Fundamental já com currículos ancorados na BNCC. Além disso, não são poucos os professores brasileiros do Ensino Médio, sobretudo do componente Arte, que trabalham em duas ou três escolas, o que, sabemos, inviabiliza a quantidade de reuniões de área que seria necessária para construir cursos interdisciplinares consistentes e o trabalho conjugado e cooperativo ao planejar e executar os planos de ensino, como reconhece a BNCC que é necessário fazer para alcançar o cenário pretendido pelo documento e pelo Novo Ensino Médio. Levamos igualmente em conta, na composição desta coleção, as características dos bacharelados e licenciaturas que formaram os educadores de Arte e Língua Portuguesa no Brasil, os quais são estruturados, na maior parte das vezes, em divisões disciplinares bastante rígidas.

Para contribuir com a superação gradual desses obstáculos, e convictos de que são necessárias mudanças profundas e urgentes na etapa final da Educação Básica, como propõem a BNCC e o (Novo) Novo Ensino Médio, estruturamos esta coleção com abertura para várias possibilidades de atuações interdisciplinares – e também disciplinares –, como mostraremos a seguir.

Os campos de atuação social[8] como inspiração para as *experiências* propostas nos capítulos "Experienciando..."

Conforme a BNCC, a área de Linguagens e suas Tecnologias, para abordar de forma integrada as linguagens que a compõem e suas práticas:

[7] Grifo nosso.

[8] O conceito de campos de atuação refere-se às esferas, histórica e ideologicamente definidas (Bakhtin, 1953-1954), que organizam a produção, recepção e circulação de diferentes textos, concretizados em diferentes gêneros textuais. Os campos de atuação propostos pela BNCC representam uma leitura didática de tal conceito, sendo uma diretriz organizadora das práticas de linguagem apresentadas, oferecendo distintas possibilidades de organização curricular. Nesta coleção, os campos de atuação estão vinculados a *experiências* propiciadas pelos componentes Língua Portuguesa e Arte.

> [...] propõe que os estudantes possam *vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias* (impressa, digital, analógica), situadas em *campos de atuação social* diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos" (Brasil, 2018, p. 485).

Inspirada por essa orientação, esta coleção resgata os campos de atuação social propostos pela BNCC para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio, associando-os a uma série de atividades que convidam à *experiência*, no sentido que Bondía dá ao termo.

Cada volume da coleção contempla, dessa forma, a proposição de um variado conjunto de *experiências* (individuais e coletivas), associadas aos campos de atuação social, mas não restritas a eles. Essas *experiências* estão agrupadas, principalmente, em sequências didáticas inseridas nos capítulos "Experienciando…", distribuídos nos cinco volumes da seguinte maneira:

- quatro em cada volume de Língua Portuguesa (doze no total);
- dois no volume único de Redação;
- vinte no volume único de Arte.

Destacamos que os capítulos "Experienciando…" podem se relacionar a mais de um campo de atuação social, ainda que haja um predominante. Essa estratégia certamente aproximará esses capítulos daquilo que realmente acontece no dia a dia: somos, o tempo todo, atravessados por textos verbais e não verbais de diferentes gêneros, pertencentes a vários campos de atuação. O campo de atuação social, nesta coleção, serve, portanto, para inspirar o tipo de *experiência* proposto aos estudantes, e não para empobrecer a *experiência* ou artificializá-la. Adiante, apresentamos quadros com exemplos de tipos de *experiência* presentes nos capítulos "Experienciando..." da coleção, bem como os campos de atuação social que as inspiraram.

Esse agrupamento de *experiências* dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, ancorado na ideia que a BNCC tem de campos de atuação social, busca trabalhar o que a Resolução CNE/CEB n. 3/2018, artigo 7º, parágrafo 2º, citada como referência para a BNCC, chama de *contextualização, diversificação, outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos*,

> contemplando *vivências práticas* e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saber adquiridos nas *experiências pessoais, sociais e do trabalho*[9] (Brasil, 2018, p. 479).

Acreditamos que a organização que propomos nesta coleção aponta para as práticas interdisciplinares possíveis de existir em uma escola real (não hipotética).

Os PCN+ Ensino Médio indicam que a interdisciplinaridade acontece:

> *por uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando*, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual. Assim, o fato de diferentes disciplinas trabalharem com temas também diversos não implica a inexistência de trabalho interdisciplinar, desde que competências e habilidades sejam permanentemente mobilizadas no âmbito de uma prática docente [...] centrada na associação ensino-pesquisa[10] (Brasil, 2002, p. 16).

Ainda nessa direção, o estudioso Gonçalves Carlos (2007, p. 65) explica que não se pode falar em "interdisciplinaridade *sem a existência de disciplinas*" e que a "interdisciplinaridade é *ontologicamente dependente da disciplinaridade*", concepção com a qual a BNCC concorda quando afirma que o Ensino Médio precisa trabalhar com novas formas de organização, que integrem os componentes em áreas do conhecimento sem, necessariamente, excluir as disciplinas, "com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos" (Brasil, 2018, p. 470).

E, além de oferecer uma grande variedade de atividades que podem ser realizadas interdisciplinarmente nos capítulos de todos os volumes, esta coleção também oferece um conjunto de capítulos "Experienciando...", que se ancoram em *experiências,* inspiradas pelos campos de atuação social, as quais desenvolvem várias competências gerais e específicas e habilidades comuns à área. Essas sequências didáticas estão inseridas nos cinco volumes da coleção – em diferentes proporções – e deixam o professor livre para adotar diferentes formatos de aula e para buscar, dependendo da estrutura de cada escola, integração entre saberes.

E de que forma isso ocorre?

Oferecemos um conjunto variado de capítulos, em Língua Portuguesa, Redação e Arte, que partem de *experiências* como a experiência *profissional*, a *identitária*, a *artística*, a *de divulgar saberes*, a *política*, entre outras. Em cada um dos capítulos "Experienciando…", os estudantes entram em contato com seções denominadas **Leitura** (**Leitura 1**, **Leitura 2**, **Leitura 3** etc.), compostas de textos ou obras de arte especialmente selecionados a fim de contribuir para a *experiência* proposta. Questões presentes nas subseções **Papo aberto sobre...** e **Por dentro do...** auxiliam os estudantes no desenvolvimento de determinadas habilidades, comuns aos dois componentes (Língua Portuguesa e Arte) ou específicas de cada um deles. No volume de Arte, a seção **Leitura** é antecedida pela seção **Aguçando os sentidos**.

Depois, tendo conquistado determinadas aprendizagens a partir das leituras feitas, os estudantes têm a oportunidade de mobilizá-las em **Bate-papo de respeito**. Esse boxe exige que eles "conversem" com um "especialista" (artista, jornalista, cientista etc.) no assunto que estão tra-

[9] Grifo nosso.

[10] Grifo nosso.

tando e com os colegas. Trata-se de uma conversa em que não cabem opiniões sem embasamentos teóricos, os quais foram desenvolvidos nas seções **Leitura**.

Os aprendizes também podem mobilizar seus saberes para a realização de uma atividade autoral na seção **E se a gente...?**. Essa atividade, que assume diferentes formatos e propósitos, envolve, em alguns contextos, etapas, menos ou mais complexas, e pode ser individual ou convidar ao trabalho colaborativo.

Ao longo dos capítulos "Experienciando...", os estudantes também fazem pesquisas, contextualizadas, encomendadas no boxe **Investigue**, além de poderem pensar sobre seus projetos de vida, especialmente no boxe **Trabalho e juventudes** e em **Experienciando o mundo do trabalho** (em Língua Portuguesa). A seção **Se eu quiser aprender +**, por sua vez, também enriquece a experiência e os conhecimentos do estudante por meio de aprofundamentos e contextualizações (em Arte) e da exploração de determinados aspectos do gênero em estudo e da linguagem (em Língua Portuguesa e Redação).

Os estudantes finalizam os capítulos "Experienciando…" com a seção **Expressão**, que propõe uma ação coletiva, complexa e colaborativa, que também exige que sejam seguidas etapas de trabalho. Essas ações são baseadas nas reflexões e *experiências* vivenciadas pelos aprendizes e acionadas pelas diversas atividades que compõem a sequência didática em estudo.

Todas essas atividades exigem um papel ativo dos estudantes em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem, pois a abordagem nunca é transmissiva. Nas sequências didáticas, são os estudantes que constroem sua aprendizagem por um percurso mediado.

Resumindo, em cada uma das sequências, os estudantes precisam: **(1)** comunicar, respeitosa e adequadamente, o que pensam, saindo do senso comum, em **Fala aí!**, **Bate-papo de respeito** e **Papo aberto sobre...**, por exemplo. Essas atividades contribuem para desenvolver/mobilizar a CEL 2; **(2)** organizar seu pensamento, oralmente ou por escrito, respeitando determinadas convenções. Essas atividades contribuem para desenvolver/mobilizar as CEL 1, 3 e 4; **(3)** construir aquilo que o professor francês Jean-Marie Goulemot chama de "biblioteca cultural" (ver **Biblioteca do professor** a seguir). Estimulados pelos boxes **Biblioteca cultural**, os estudantes podem autonomamente ampliar seu repertório, sendo capazes de ler o mundo entendendo melhor sua complexidade. Essa construção mais autônoma contribui para desenvolver/mobilizar a CEL 6; **(4)** participar de atividades coletivas de forma cooperativa, seguindo, em geral, etapas (em seções como **Aguçando os sentidos**, **E se a gente...?** e **Expressão**). Essas atividades contribuem para desenvolver/mobilizar as CEL 1, 3, 4, 5, 6 e 7; **(5)** acessar questões do mundo profissional, no boxe **Trabalho e juventudes**, para pensar sobre seu próprio projeto de vida; **(6)** conscientizar-se, em **É lógico!**, do tipo de pensamento computacional que estão desenvolvendo em determinadas atividades. Esse boxe mostra que determinadas atividades contribuem para desenvolver/mobilizar a CEL 7; **(7)** atuar de maneira ativa e crítica sobre o mundo. Para isso, os estudantes mobilizam/desenvolvem as CEL 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Para tornar mais concreto o que estamos dizendo, partindo da mesma experiência (identitária, por exemplo), que, neste caso, se inspira no campo artístico, os estudantes têm a oportunidade de trabalhar, no volume 1 de Língua Portuguesa, com o Capítulo 10, "Experienciando investigar nossa identidade", e, no volume de Arte, com o Capítulo 7, "Experienciando identidades diversas na arte". Desse modo, independentemente do que propõe cada "Experienciando…", essas sequências didáticas estão, em geral, relacionadas a *experiências* comuns e, mesmo com as especificidades do componente em que estão inseridas, seguem os mesmos percursos de aprendizagem. Além disso, mobilizam/desenvolvem determinadas competências e habilidades comuns. Sobre esse tipo de abordagem, Domingues (2005) nos lembra que uma das características básicas da interdisciplinaridade é o compartilhamento de metodologias, visão com a qual dialogamos.

Biblioteca do professor

GOULEMOT, Jean-M. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

O educador francês, criador do conceito de biblioteca cultural, defende que toda leitura é uma leitura comparativa. Quando lemos, construímos o sentido do texto com base em uma "biblioteca cultural" interna e pessoal, ou seja, a leitura é como um jogo de espelhos em que reencontramos, nos novos livros, elementos que já conhecíamos. Assim, cada "nova" leitura passa a ser, ao mesmo tempo, familiar, porque conversa com leituras anteriores já conhecidas, e um novo "exemplar" a ser depositado nessa "biblioteca cultural". Para o estudioso, "assim como a biblioteca trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha em compensação à própria biblioteca. A cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro. É uma forma de troca" (p. 116).

Estrutura dos capítulos "Experienciando..."

Componente estrutural	Volume	Descrição
Aguçando os sentidos	Arte	Convida o estudante a realizar alguma atividade que antecipa, em maior ou menor grau, as experiências acadêmicas e práticas que vivenciará no capítulo.
Leitura	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação; Arte	Seção que se repete nos capítulos (**Leitura 1**, **Leitura 2** etc.), aparecendo quantas vezes forem necessárias para possibilitar a *experiência* proposta no capítulo.
Papo aberto sobre o texto **Papo aberto sobre a dança, a música etc.**	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação Arte	Subseção da **Leitura** que estimula a expressão mais livre dos estudantes sobre o que acabaram de ler (opiniões) e uma análise/interpretação que contribuirá para introduzir determinados aspectos que poderão ser retomados depois.
Por dentro do texto **Por dentro da dança, da música etc.**	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação Arte	Em Língua Portuguesa e Redação, essa subseção de **Leitura** propõe uma exploração aprofundada de aspectos da linguagem que contribuem para a construção do sentido do texto lido e da relação dele com o contexto de produção e recepção. No caso de Arte, a subseção objetiva realizar uma investigação da linguagem em dança, teatro, artes visuais ou música. Nesse sentido, busca um aprofundamento em relação ao "bate-papo" feito no começo do capítulo, em **Papo aberto sobre...**
Se eu quiser aprender +	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação; Arte	Nos capítulos dos volumes de Língua Portuguesa e Redação, a seção dá continuidade à exploração da leitura contextualizada, aprofundando um aspecto da linguagem. A seção amplia a consciência dos estudantes em relação ao uso da linguagem e concorre para uma interação cada vez mais instrumentalizada e ativa. Em Arte, a seção objetiva aprofundar algum aspecto artístico já apresentado em **Leitura**, fornecendo mais informações sobre contexto histórico, desdobramentos etc.
Experimentando...	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação	Propõe aos estudantes uma produção de texto seguindo etapas: mobilização do que foi explorado nas seções anteriores (temas, informações, procedimentos linguísticos, contexto de produção e de circulação do gênero etc.); seleção e organização das ideias; efetivação das ideias na produção de sentido, considerando os contextos de produção e circulação; avaliação do texto para correção e aprimoramento em etapas individual e coletiva; reescrita do texto; preparação do texto para divulgação; divulgação. A sequência contribui para que os estudantes se apropriem dos processos de produção, edição e divulgação tendo em vista os vários contextos e objetivos das práticas linguísticas.
E se a gente...?	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação; Arte	Propõe produções que exigem criatividade e protagonismo dos estudantes. Em alguns momentos, serve para "aquecer" uma abordagem; em outros, para aprofundar ou retomar aprendizagens. A produção pode ser individual ou colaborativa e envolver atividades e etapas, mais ou menos complexas (momentos de reflexão e pesquisa, planejamento, elaboração, avaliação, divulgação etc.).
Expressão	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação; Arte	Como fechamento dos capítulos, a seção convida os estudantes a participar de uma atividade que resgata recortes do que discutiram e vivenciaram na sequência didática (criação de festival, organização de fórum de debates, realização de pesquisa focal, montagem de peça teatral etc.).
E se a gente se autoavaliasse?	Arte	No caso de Arte, cada capítulo conta, ainda, com uma etapa de autoavaliação.
Recado final	Três volumes de Língua Portuguesa; Redação; Arte	Boxe que fecha os capítulos e objetiva sintetizar o que foi trabalhado no percurso, além de convidar os estudantes a continuar refletindo criticamente sobre o que experienciaram.

Planejamento e subsídios para a interdisciplinaridade utilizando os capítulos "Experienciando..."

Disponibilizamos, a seguir, algumas propostas para planejamento individual e/ou coletivo das atividades interdisciplinares.

Subsídios para o planejamento interdisciplinar coletivo por *experiência*

Como você já sabe, os cinco campos de atuação social se transformam, nesta coleção de cinco volumes, em variadas *experiências*, dentro das quais os estudantes mobilizam/desenvolvem competências gerais e específicas e habilidades da área. Assim, nos três anos do Ensino Médio, os estudantes são convidados a viver um conjunto significativo de *experiências*, na ordem que você considerar mais adequada para sua turma.

Em um cenário ideal, os professores de Arte e de Língua Portuguesa planejam juntos aulas que comporão grandes sequências didáticas, elaboradas a partir das mesmas *experiências* que inspiram os capítulos. Nossa vivência em sala de aula mostra que, para esse trabalho em conjunto funcionar, os professores devem se reunir semanalmente por, no mínimo, uma hora, e deve haver uma organização de horário das aulas por parte da coordenação que leve em conta momentos em que esses professores estarão sozinhos em sala e momentos em que atuarão em duplas, trios ou quartetos, nas escolas em que a Língua Portuguesa é dividida em frentes.

As reuniões semanais têm como objetivo planejar as aulas conjuntas. Por exemplo, digamos que os capítulos "Experienciando investigar nossa identidade" (Língua Portuguesa) e "Experienciando identidades diversas na arte" (Arte) serão trabalhados conjuntamente. Em reunião, devem ser discutidos pontos como: **(1)** que debate será proposto com base na *experiência* que une os capítulos? **(2)** Quais obras de arte e/ou textos literários e não literários (seção **Leitura**) poderão ser trabalhados pelos dois professores ao mesmo tempo? **(3)** Que contribuições o professor de Língua Portuguesa pode dar para a discussão da seção **E se a gente...?** de Arte? **(4)** Em que momento entra somente o professor de Arte? Na **Leitura 2** do capítulo de Arte? No **Bate-papo de respeito**? Em que momento entra apenas o professor de Língua Portuguesa? Na aula de produção de texto, na seção **Experimentando...**? Como o professor de Arte pode contribuir para a correção de uma produção de texto proposta em Língua Portuguesa baseando-se na rubrica fornecida no **Livro do estudante**? **(5)** Em que momentos o professor de História (ou Sociologia, Filosofia etc.), por exemplo, poderá ser convidado a trabalhar com os estudantes aspectos contextuais explorados em **Se eu quiser aprender +** (em Arte)? **(6)** Como será feita a correção do trabalho colaborativo proposto em **Expressão** a fim de avaliar o processo? De que forma a seção **Expressão** poderá servir para avaliar o processo? Que parte cada professor corrige? Poderá ficar definido utilizar sempre a seção **Expressão** do volume de Arte, caso ela seja interdisciplinar?

Os quadros a seguir mostram quais são as sequências didáticas da coleção intencionalmente ligadas às mesmas *experiências* e que proporcionam um trabalho interdisciplinar consistente entre Arte e Língua Portuguesa.

Língua Portuguesa volume 1 + Arte

Experiência trabalhada no capítulo	Capítulo de Língua Portuguesa	Capítulo de Arte	Campo de atuação
Profissional	"Experienciando pensar sobre profissões"	"Experienciando a música como profissão"	Da vida pessoal
Identitária	"Experienciando investigar nossa identidade"	"Experienciando identidades diversas na arte"	Artístico-literário
Artística	"Experienciando fazer muitos teatros"	"Experienciando formas não convencionais de fazer música"	Artístico-literário

Língua Portuguesa volume 2 + Arte

Experiência trabalhada no capítulo	Capítulo de Língua Portuguesa	Capítulo de Arte	Campo de atuação
De divulgar saberes	"Experienciando divulgar saberes científicos"	"Experienciando a pesquisa na dança contemporânea"	Das práticas de estudo e pesquisa
Política	"Experienciando fazer política"	"Experienciando uma música crítica: o *rap*" e "Experienciando a arte urbana"	De atuação na vida pública
Da finitude	"Experienciando falar sobre nossas perdas"	"Experienciando a dança-teatro"	Artístico-literário

Língua Portuguesa volume 3 + Arte

Experiência trabalhada no capítulo	Capítulo de Língua Portuguesa	Capítulo de Arte	Campo de atuação
De descobrir	"Experienciando descobrir como se descobre"	"Experienciando a diversidade musical"	Das práticas de estudo e pesquisa
Do grito	"Experienciando fazer política com arte"	"Experienciando dançar *hip-hop*"	Artístico-literário
Do novo	"Experienciando ler a literatura feita agora"	"Experienciando o corpo e o espaço na arte contemporânea"	Artístico-literário

Redação + Arte

Experiência trabalhada no capítulo	Capítulo de Redação	Capítulo de Arte	Campo de atuação
De contar quem eu sou	"Experienciando falar de mim de um jeito diferente"	"Experienciando um teatro que fala dos próprios atores"	Da vida pessoal
De ser jovem	"Experienciando ser jovem"	"Experienciando o teatro-documentário"	Da vida pessoal

Subsídios para o planejamento interdisciplinar coletivo por campo de atuação social

Neste modelo de planejamento, também conjunto, você selecionará, dos cinco volumes, apenas os capítulos "Experienciando…" que propõem *experiências* inspiradas nos mesmos campos de atuação social. Por exemplo, apenas capítulos inspirados pelo campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa, apenas pelo campo artístico-literário etc.

Mesmo fazendo essa reordenação – que não leva em conta o tipo de *experiência*, mas o campo –, estará certamente trabalhando diversas CG, CEL e habilidades comuns, pois o desenvolvimento delas perpassa as sequências didáticas, independentemente dos campos de atuação em que as *experiências* estejam situadas e aos quais estejam ligadas. Essa outra forma de ordenação das sequências didáticas (e de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais) possibilita, além da associação por campos, outras conexões com as CG. Como os capítulos "Experienciando…" seguem as mesmas metodologias – mobilizadas por uma prática docente comum, na qual os componentes de Arte e Língua Portuguesa "mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando" (Brasil, 2002, p. 16) –, é possível, mesmo pensando em uma seleção por campos de atuação social, realizar um trabalho interdisciplinar consistente, sem o risco da mera associação temática.

O quadro a seguir dá exemplos desse tipo de percurso.

Exemplos de campos de atuação comuns a capítulos "Experienciando..." de Língua Portuguesa, Redação e Arte

Campo de atuação	Capítulos de Língua Portuguesa ou Redação associados ao campo	Capítulos de Arte associados ao campo
Das práticas de estudo e pesquisa	"Experienciando estudar com método" (Língua Portuguesa, volume 1) "Experienciando divulgar saberes científicos" (Língua Portuguesa, volume 2) "Experienciando descobrir como se descobre" (Língua Portuguesa, volume 3)	"Experienciando a pesquisa na dança contemporânea" "Experienciando um teatro crítico" "Experienciando processo de criação no teatro" "Experienciando a diversidade cultural no teatro" "Experienciando outras formas de fazer música"
Da atuação na vida pública	"Experienciando fazer política" (Língua Portuguesa, volume 2)	"Experienciando uma música crítica: o *rap*" "Experienciando a arte urbana" "Experienciando a diversidade musical"
Da vida pessoal	"Experienciando pensar sobre profissões" (Língua Portuguesa, volume 1) "Experienciando falar de mim de um jeito diferente" (Redação)	"Experienciando a música como profissão" "Experienciando o teatro-documentário" "Experienciando um teatro que fala dos próprios atores"

Nesse caso, também é preciso um conjunto de reuniões a fim de planejar aulas conjuntas. Deve ser definido, por exemplo: **(1)** que seções serão trabalhadas em conjunto? Por exemplo, se o campo escolhido for o de atuação na vida pública – ao qual estão ligados os capítulos de Língua Portuguesa, Redação e Arte indicados no quadro anterior –, quais partes das sequências serão trabalhadas pelos dois professores: a seção **E se a gente...?** A seção **Leitura**? **(2)** Quais capítulos podem melhor dialogar? "Experienciando fazer política" e "Experienciando exercitar a cidadania pela arte?" ou outros? **(3)** Haverá entrada conjunta para debate dos dois professores em momentos como **Bate-papo de respeito**? **(4)** A seção **Expressão** de qual capítulo pode servir para avaliar o processo? Que parte cada professor corrige com base na rubrica presente no **Livro do estudante**?

Essa flexibilidade de composição dialoga a BNCC,

> permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2018, p. 468).

Apesar da dificuldade envolvida na organização da sequência apresentada anteriormente, consideramos produtivo esse ensaio de modelo interdisciplinar[11] por contemplar uma das características básicas da interdisciplinaridade, que é o compartilhamento de metodologias (Domingues, 2005), também porque possibilita práticas docentes comuns, a mobilização de "múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares" (Brasil, 2002, p. 16) e a "associação ensino-pesquisa" (p. 16) e porque cada componente pode dar "a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual" (p. 16).

Subsídio para o planejamento interdisciplinar individual

Sabemos que esse tipo de planejamento será a realidade de muitas escolas neste momento. E garantimos, pela estrutura da coleção, que, mesmo com cursos independentes, os estudantes se beneficiarão porque esses cursos compartilham metodologias (sobretudo as ativas), apresentam práticas docentes comuns, mobilizam competências e habilidades da área e convidam às mesmas *experiências*.

Nesse cenário, certamente menos favorável à interdisciplinaridade, recomendamos fortemente aos professores que realizem pelo menos algumas reuniões de planejamento anual tendo como base os textos deste **Suplemento para o professor**, os quais apresentam várias estratégias que podem favorecer os estudantes (metodologias ativas, *experiências* inspiradas em campos de atuação etc.). Além disso, recomendamos que fiquem atentos: **(1)** ao boxe **Tá ligado!**; **(2)** às propostas de **diálogo interdisciplinar** (indicadas em magenta nos cinco volumes); **(3)** às seções interdisciplinares **Expressão**, presentes no volume de Arte; **(4)** aos boxes de pesquisa **Investigue**; **(5)** às **propostas de produção de texto** (no volume de Redação) que convidam ao trabalho interdisciplinar (com História, Geografia, Arte etc.).

Recomendamos, ainda, que sejam elaboradas estratégias de acompanhamento e medição das aprendizagens, de modo que os estudantes possam ser avaliados com diferentes propostas, condizentes com as características dos componentes Língua Portuguesa e Arte.

Outras conexões com a nossa e com outras áreas do conhecimento

Ao longo da coleção, estabelecemos relação entre os saberes próprios de cada componente da área de Linguagens e suas Tecnologias e entre os saberes dessa área e os de outras áreas do conhecimento. Esses *diálogos interdisciplinares* estão indicados para você no **Livro do estudante** como "Diálogo interdisciplinar com [componente]", remetendo-o a uma orientação neste suplemento. No volume de Arte, há, ainda, quatro seções **Expressão** especialmente dedicadas a uma proposta interdisciplinar. E, finalmente, o boxe **Tá ligado!** explicita conexões entre os saberes trabalhados nos cinco volumes.

UNIVERSO DIGITAL, GÊNEROS DIGITAIS

Têm destaque, no texto da BNCC, referências relativas ao universo digital. Afirma-se a importância de o sujeito contemporâneo "atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais" (Brasil, 2018, p. 14), ideia que se desdobra e ganha especificidade especialmente na CG 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 (Brasil, 2018, p. 9).

[11] Ainda que se opte por um uso mais "modular" do livro, está garantida a mobilização de variadas CG e CE e de habilidades da área. Isso é possível porque a coleção não se estrutura no agrupamento de competências e habilidades por livro, pois consideramos que essa opção empobreceria a obra. Nunca é demais lembrar que a opção pelos campos de atuação (e pelas experiências correlatas) – e não pelas competências, por temas norteadores etc. – dialoga muito mais com a vida real dos jovens, uma vez que eles são atravessados diariamente, quase simultaneamente, por textos verbais escritos de variados gêneros, filmes, *trailers*, memes, *podcasts*, debates, esculturas, músicas etc.

A parte da BNCC destinada ao Ensino Médio também afirma que a escola deve possibilitar aos estudantes "apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização" (Brasil, 2018, p. 467). No trecho específico de Linguagens e suas Tecnologias, no Ensino Médio, a BNCC defende que os estudantes vivenciem experiências significativas com práticas de linguagem em mídias impressa, digital e analógica, "situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos" (p. 485) e estabelece como competência específica (CE 7) dessa grande área:

> Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 490).

Atenta ao momento presente, a BNCC indica a importância de a escola experimentar novas práticas de produção, acrescentando ao ensino-aprendizagem da escrita e da oralidade novas ferramentas (para diagramação, tratamento de áudio e edição de vídeo, por exemplo), e de capacitar os estudantes para uma análise crítica dos textos digitais em circulação.

Nesse sentido, a BNCC atende às observações de estudiosos que já vinham apontando a insuficiência das práticas escolares de leitura/escrita de textos de gêneros digitais, mesmo quando se desconsideram os avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Para muitos especialistas, a escola se mostrava limitada quando centrava suas produções no texto verbal escrito, havendo pouca ênfase nos textos orais e, menos ainda, nos híbridos (Rojo, 2012). Eram pouco frequentes as práticas que envolviam, por exemplo, a integração de um esquema a um texto escrito.

No contexto atual, essa limitação começa a ser superada, e as práticas de linguagens efetivadas na escola passam a considerar que os novos textos são não apenas híbridos, mas interativos e colaborativos. As novas TDIC permitem a ampliação da condição de autoria, com a facilidade na combinação de textos escritos com imagens estáticas ou em movimento, com a possibilidade do acréscimo de música e voz, com a edição de vídeos e áudios, entre outras produções de diferentes graus de complexidade. Do mesmo modo, abrem espaço para formas diferentes de autoria, baseadas no diálogo e na remixagem (em sentido amplo). Ainda nessa linha, precisamos considerar mudanças significativas na forma de recepção dos textos, que passam a envolver as práticas de "curtir", comentar e redistribuir. Estabelece-se, desse modo, uma nova estética e uma nova ética (Rojo, 2012).

Nesse contexto, surge um aspecto a que a escola – e a sociedade em geral – deve estar atenta: a urgência do desenvolvimento de técnicas que nos tornem aptos a lidar criticamente com a grande massa de informação que acessamos por opção ou que recebemos involuntariamente (pelas redes sociais, por exemplo). É preciso ampliar as práticas que envolvem o tratamento dos dados, contribuindo para a ampliação da leitura crítica e da filtragem. É necessário, ainda, reforçar as práticas de diálogo e de respeito ao outro para que os discursos violentos dos intolerantes possam ser vetados e os debates ocorram de forma ética e respeitosa. Nessa direção, criamos, no volume 3 de Língua Portuguesa, uma sequência didática completa para tratar desse assunto: o capítulo "Experienciando combater a desinformação". Além disso, trabalhamos a **educação midiática** de maneira transversal e em toda a coleção, conforme explicado no início deste **Suplemento para o professor**.

Nos cinco volumes desta coleção, uma série de atividades dialoga com o universo digital, seja pela exploração dos novos gêneros, seja propondo uma análise crítica desse mundo tão presente na vida das juventudes.

Como educadores e estudiosos, temos consciência, porém, de que a familiaridade de estudantes e professores com os novos gêneros ligados a esse universo, tão ágil e volátil, não é plena. Além de possíveis dificuldades relativas ao acesso, temos de considerar diferentes tratos com a informação, seja ela a jornalístico-midiática, seja a de outros campos, inclusive o artístico, e a reduzida literatura teórica disponível sobre gêneros digitais. Tomar todos os sujeitos contemporâneos como seres igualmente imersos na cultura digital significa, em nossa visão, desconsiderar as várias realidades do país. Estamos também cientes de que, embora escola e professores valorizem o ensino-aprendizagem dos novos gêneros digitais, não é possível esperar desses atores uma resposta tão imediata e eficiente para a questão. Desse modo, procuramos considerar que, para alguns professores, a aproximação com os gêneros digitais ou, pelo menos, a lida com eles como objeto de estudo, se faz a partir do contato com esta coleção.

Preocupamo-nos, ainda, em sugerir que algumas atividades, a depender da viabilidade de uso de tecnologia pelos estudantes, sejam encaminhadas com o uso de *smartphone* que tenha funções como gravar e fotografar ou, se possível, com a utilização de aplicativos.

No caso da divulgação/circulação desses textos, temos algumas preocupações. Embora possamos convidar estudantes a interagir em redes sociais (porque, na maioria delas, a idade mínima legal para uso é 13 anos), é arriscado disponibilizar as produções e imagens em áreas que permitam comentários de terceiros, os quais podem conter inadequações. Também entendemos que não podemos sobrecarregar as empresas de mídia ou os espaços individuais digitais, como *blogs* ou canais de vídeos, solicitando aos estudantes que postem ali seus textos ou comentários, produzidos, muitas vezes, por razões pedagógicas. Assim, recomendamos limitar essas ações a situações específicas. Uma solução para a experiência de divulgação no universo digital – no caso das escolas em que o uso de tecnologia é viável – é a criação de um *blog* da turma, ferramenta controlável pelo educador.

Tutoriais – Material digital

Os tutoriais a seguir podem ser consultados caso seja viável, dentro da realidade de sua escola, fazer uso de tecnologia para a produção e divulgação de textos, áudios e vídeos.

Gravação e edição de vídeo

Para gravar um vídeo e publicá-lo em *sites*, *blogs*, redes sociais ou programa de compartilhamento, é necessário ter um *smartphone* que capte as imagens e os sons. Já a edição pode ser feita pelo computador, com *softwares* de edição e conversão de vídeos, ou pelo *smartphone*, por meio de aplicativos

específicos. Os *softwares* para computador, geralmente mais complexos e pesados, podem ser encontrados facilmente ao pesquisar na internet. Os aplicativos para aparelhos móveis, que muitas vezes são versões simplificadas de *softwares*, podem ser encontrados em lojas de aplicativos específicas dos sistemas operacionais de cada aparelho. Há versões gratuitas.

Pode acontecer de os *softwares* terem nomes diferentes para botões de mesma função. Atente a isso durante o trabalho e, se necessário, consulte os tutoriais do programa. Eles podem ser de grande utilidade e são bem intuitivos.

Em geral, para criar um vídeo, são necessárias três etapas.

1. **Captação de imagens:** capte as imagens com um *smartphone*. Se for necessário rodar a mesma cena mais de uma vez (tomada de vídeo), selecione as melhores tomadas para posterior edição e descarte o restante.
2. **Conversão do vídeo:**
   a) Verifique se o formato do vídeo é compatível com seu editor. Se houver a necessidade de alterar o formato, pesquise na internet algum conversor *on-line*. Há vários disponíveis.
   b) Se for trabalhar em seu *smartphone*, basta abrir o aplicativo de conversão e buscar o arquivo na biblioteca. Caso trabalhe em um computador, transfira o arquivo.
   c) Para o procedimento de conversão, arraste ou abra o arquivo no conversor. Procure, na tela, o comando "Converter vídeo" ou semelhante.
   d) Escolha o formato de vídeo compatível com seu editor e selecione a opção "Converter".
   e) Ao fim da conversão, será disponibilizado um arquivo para *download*. Baixe e salve o arquivo em seu computador ou *smartphone*; você o utilizará para fazer a edição.
3. **Edição:** aparelhos *smartphone* costumam apresentar ferramentas básicas de edição de vídeo, como corte, ajuste e aplicação de filtros. Para outras funcionalidades, é recomendado baixar um aplicativo de edição.
   a) Abra seu editor de vídeo e selecione o arquivo a ser editado.
   b) Em geral, na parte de cima da tela fica uma caixa de vídeo que exibe a gravação. Na parte inferior, ficam os trechos das cenas, separados. Isso ajuda a ver o que será cortado, o que será mantido e o que será editado.
   c) Selecione o trecho com a cena que vai utilizar.
   d) Para visualizar o trecho selecionado, dê "*Play*": as imagens serão exibidas na caixa de vídeo, para que você possa conferir se essa é mesmo a cena que deseja utilizar.
   e) Você pode inserir efeitos, molduras e transições entre cenas. Procure, em seu editor, botões com títulos como: "Efeitos", "Animações", "Transições".
   f) É possível incluir trilha sonora, voz ou efeitos de som no vídeo. Busque pela opção de inserir áudio ou efeito sonoro. Você deve ter os arquivos de áudio salvos no computador ou *smartphone*. Muitos aplicativos oferecem opções de efeitos sonoros e trilhas de áudio em licença aberta, ou seja, livres de direitos autorais. A alternativa é bastante adequada para publicações *on-line*, em *blogs* ou redes sociais, para evitar o bloqueio do áudio de seu vídeo.
   g) Para conferir como sua montagem está ficando, dê "*Play*".
   h) Para realizar cortes no meio de uma cena, procure por "*Cut*" ou "Ferramenta de corte". É nesse espaço que você faz a seleção dos trechos que vai cortar. Após selecioná-los, clique em "Salvar corte". Em seguida, verifique a necessidade de inserir efeitos de transição e/ou efeitos sonoros entre as cenas.
   i) Após finalizar a edição, salve o vídeo em seu computador ou *smartphone*. Aplicativos costumam apresentar ferramentas de compartilhamento em suas interfaces, com opções de envio por *e-mail*, outros aplicativos de conversa, redes sociais etc.

Gravação e edição de áudio

Para gravar um áudio, uma entrevista ou um *podcast*, por exemplo, é necessário ter: *smartphone* ou computador para captar o áudio; *software* de gravação e edição de áudio. Microfone e fone de ouvido facilitam o processo.

Pesquise, em fontes confiáveis da internet ou da loja de aplicativos de seu *smartphone*, um programa de gravação e edição de áudio. Há opções gratuitas e seguras que podem ser instaladas em computadores e *smartphones*. Há programas que podem ser utilizados *on-line* para a etapa de edição.

Em alguns programas, há uma variação dos nomes e dos termos empregados para determinadas funcionalidades, como "Gravar" e "*Rec*". Atente a isso quando estiver gravando o áudio e, se necessário, procure o tutorial do aplicativo. Encontre a melhor opção para você e siga estas instruções:

1. Instale o programa em seu computador ou *smartphone*.
2. Abra o programa.
3. Ative o microfone e o fone de ouvido, caso os esteja utilizando.
4. Antes de iniciar a gravação, faça testes de som. Grave um trecho de áudio, salve e ouça com atenção para verificar se ruídos externos, vindos de uma janela aberta ou de conversas paralelas, não comprometem a qualidade do material. Também é importante cuidar para que as vozes sejam audíveis.
5. Inicie a gravação selecionando o botão "Gravar" ou "*Rec*".
6. Alguns programas pedem ao usuário que opte por modelos de salvamento de arquivo; sugerimos o formato MP3, compatível com um maior número de programas e plataformas de compartilhamento.
7. Ao finalizar a gravação, salve uma cópia do arquivo em seu dispositivo. Atente ao tamanho do arquivo, salvando uma versão de qualidade média.
8. Antes de editar o áudio, verifique se o programa oferece a opção de salvar versões. Se não oferecer, faça uma cópia para a edição e mantenha a versão original. Com isso, você terá a opção de recorrer a ela se precisar refazer o material.
9. Inicie o editor de áudio. Em "Abrir", selecione o arquivo a ser editado. Será exibida uma trilha de edição.
10. Atente para o fato de que, em alguns editores, só é possível fazer a edição do áudio se ele estiver pausado.

11. Existem diversos recursos que podem ser utilizados para a melhora do áudio. Busque por "Efeitos" e encontre ações como "Normalizar", "Alterar tom", "Alterar tempo". Um recurso muito útil para qualquer edição de áudio é o de isolar e excluir ruídos indesejados a partir da exibição visual das ondas sonoras. Selecione aquelas que forem mais interessantes para o que pretende fazer em seu trabalho.
12. Realize cortes no áudio selecionando o trecho a ser excluído e, posteriormente, escolhendo a opção "Cortar" ou "*Delete*".
13. Para incluir trilha sonora, voz ou efeitos de som, procure na linha de edição a opção "Abrir" ou "Inserir"; depois, basta selecionar o arquivo de áudio que deseja incluir. Assim como muitos editores de vídeo, é comum que aplicativos de edição de áudio ofereçam uma lista de opções de trilhas e efeitos sonoros de uso livre.

Criação de *blog*

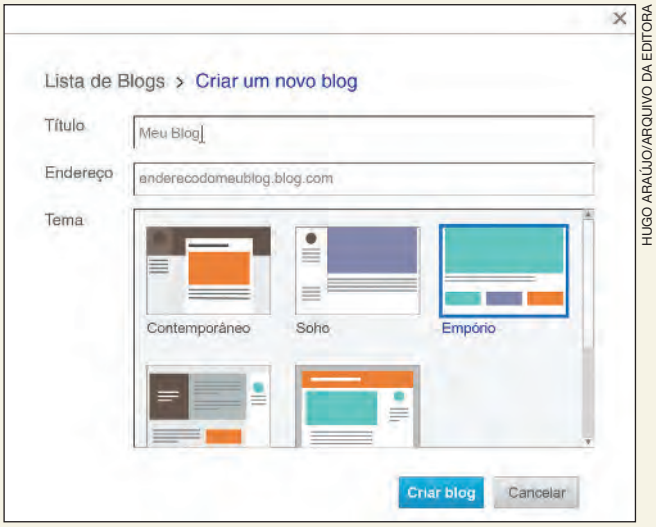
Para a circulação de parte das produções de texto, sugerimos a criação de um *blog*, se for possível considerando os recursos disponíveis. Nesse caso, ele acompanhará os estudantes até o fim do ano letivo e servirá de laboratório de publicação digital e *portfólio* dessas produções, podendo ser exposto à comunidade escolar como um projeto de finalização de ciclo. Você pode criar um *blog* específico para cada turma ou criar categorias para cada turma dentro de um mesmo *blog*.

Como a internet possui conteúdos diversos, não necessariamente adequados à faixa etária dos estudantes, é importante que você acompanhe a turma durante a realização dessas atividades. Antes de iniciar a criação do *blog*, apresente a proposta e enfatize que as regras desse ambiente são as mesmas da sala de aula: respeito pelo outro; respeito à produção dos colegas; não compartilhamento de imagens sem autorização dos envolvidos; não violência; respeito aos direitos humanos; colaboração e senso de coletividade.

Sugerimos que o *blog* seja um espaço restrito a convidados. Portanto, solicite aos estudantes que encaminhem os *e-mails* deles a você, que os convidará para ler, acompanhar e interagir com as postagens realizadas. Caso algum deles não tenha uma conta de *e-mail*, ajude-o a abrir uma utilizando um provedor gratuito. Situações que exigirem divulgação ampla contarão com orientações específicas.

Orientações:

1. Para iniciar a familiarização, defina com os estudantes o nome do *blog*.
2. Utilize um provedor gratuito de *e-mails*, siga os passos indicados no *site* escolhido e abra uma conta da turma, que será utilizada na criação do *blog*. Ela é imprescindível.
3. Pesquise na internet uma ferramenta gratuita de edição e gerenciamento de *blogs*. Considere uma plataforma que possibilite criar páginas responsivas para dispositivos móveis, como celulares e *tablets*. Isso facilitará o acesso da turma em sala de aula.
4. Tenha em mãos os *e-mails* da turma e um *e-mail* geral, que é essencial para a criação do *blog*. Use esse *e-mail* para criar a conta do *blog* da turma. Defina uma senha de acesso. Nesse *e-mail*, será possível receber notificações de atividades e interações na plataforma.
5. Analise os temas ou *templates* disponíveis e selecione o que mais se alinhar ao que você deseja. Pense se a cor de fundo dará leitura, por exemplo, e quais as ferramentas mais fáceis e acessíveis para a utilização de imagens, vídeos e comentários.
6. Preencha os campos que aparecerão em seguida. Utilize o nome escolhido pela turma e a URL (endereço) para o *blog*. Algumas plataformas criam automaticamente a URL dos *blogs*.
7. Alguns editores de *blog* podem conter ligeiras diferenças; se tiver alguma dúvida, consulte o tutorial da plataforma escolhida ou busque em fontes confiáveis da internet dicas de como pode utilizá-la.



HUGO ARAÚJO/ARQUIVO DA EDITORA

8. Faça uma primeira postagem para apresentar o *blog* à turma. Categorize a postagem utilizando palavras-chave; isso agrupará o conteúdo produzido por eixos temáticos e facilitará o trabalho ao longo do ano.
9. Convide os estudantes a acompanhar e comentar as postagens. Quando for necessário que a turma ou representantes de grupos se responsabilizem pelas postagens na plataforma, é possível conceder permissões de "administrador" nas configurações de controle de acesso. Costumam aparecer como "adicionar participantes da equipe ao seu *blog*" ou "adicionar um novo participante". Nesse campo de configurações, também é possível especificar quais tipos de permissão terá cada participante, como permissão somente para comentários, publicação, edição de textos publicados por outros usuários, exclusão de publicações ou somente leitura.
10. Leia, nas propostas de produção de texto que incluírem divulgação em *blog*, as orientações para a equipe de estudantes que naquela oportunidade serão os editores. Essa equipe será responsável pela postagem. Em propostas de produção que exijam a divulgação para a comunidade escolar, será preciso alterar as configurações de acesso na plataforma que estiverem utilizando. Algumas permitem ampliar ou restringir acesso nas ferramentas de publicação de cada postagem; em outras, será preciso acessar o menu de configurações da plataforma e alterar as permissões de acesso. Se tiver dúvidas, consulte o tutorial específico da plataforma que estiver utilizando ou acesse as perguntas frequentes. É possível fazer buscas por perguntas utilizando palavras-chave como "acesso" ou "permissões/restrições de acesso".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Unesp, 2006.

A autora questiona a ideia de que exista um tipo único de literatura válido e defende que, na escola, haja lugar também para as obras literárias que os estudantes apreciam.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

O livro propõe uma compreensão mais ampla e científica dos usos da linguagem.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

Dirigindo-se a professores, em especial os de Língua Portuguesa, o autor busca oferecer explicações que considera mais razoáveis para os fatos linguísticos.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Textos de Bakhtin que representam três momentos da carreira desse filósofo.

BARROS-MENDES, Adelma N. N. **Projeto de pesquisa-ação**: os gêneros textuais e sua didática – Uma prática reflexiva para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa/materna. [Macapá]: Universidade Federal do Amapá (Unifap), 2008-2011.

A doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem reflete sobre a didatização dos gêneros textuais.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

Gramática que oferece exercícios de fixação dos conceitos apresentados na parte teórica e um capítulo especial sobre compreensão e interpretação de textos.

BERENBLUM, Andréa; PAIVA, Jane. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Conjunto de documentos elaborados pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Propõe um debate sobre o papel da escola no desenvolvimento da competência leitora nos estudantes.

BRASIL. **[Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016.

Texto da Constituição brasileira promulgado em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Lei n. 13.819, de 26 de abril de 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 29 abr. 2019.

Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio.

BRASIL. **Lei n. 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Código Penal, a Lei dos Crimes Hediondos e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. **Medida Provisória n. 1.025, de 31 de dezembro de 2020**. Brasília, DF, 31 dez. 2020.

Dispõe sobre o Plano de Ensino Individualizado (PEI), no âmbito do sistema educacional inclusivo.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

Documento que norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Básica no país.

BRASIL. Ministério da Educação. **Computação**: complemento à BNCC. Brasília, DF: MEC, 2022.

Documento que direciona o ensino de Computação na Educação Básica, complementarmente à BNCC.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa Ensino Médio (Ocnem)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

Dirigido ao professor, o objetivo do material é contribuir para o diálogo entre este e a escola sobre a prática docente.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

Documento elaborado para estimular e apoiar a reflexão sobre a prática diária, o planejamento de aulas e o desenvolvimento do currículo da escola.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC, 2002.

Documento que sugere uma organização curricular que privilegia a contextualização e a interdisciplinaridade.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto escolar**: possibilidades. Brasília, DF: MEC, [2018].

O texto recomenda repensar a proposta pedagógica da escola e investir na formação continuada de professores para que tecnologias e recursos digitais passem a servir tanto como suporte à implementação de metodologias ativas quanto para promover a inclusão digital.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019.

Os temas contemporâneos transversais não pertencem a uma área do conhecimento específica, mas atravessam todas as áreas e as trazem para a realidade do estudante. O documento os situa no contexto da BNCC.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. *In*: RANGEL, Egon de O.; ROJO, Roxane H. R. (coord.). **Língua portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

Conforme Cafieiro, o professor de Língua Portuguesa deve contribuir para que os estudantes desenvolvam estratégias para estabelecer as relações necessárias à compreensão do que leem.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006. p. 46-47.

Conjunto de textos por meio dos quais o autor procura entender a relação entre arte e realidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

CARLOS, Jairo G. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio:** desafios e potencialidades. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

Estudo que examina as concepções dos professores de Ensino Médio sobre a intertextualidade e sua possibilidade de implementação na escola.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

Obra que assume ser a gramática do português falado no Brasil e que rompe o limite da sentença, pois o trabalho tem início no texto.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

Gramática que dá atenção especial às diferenças de uso entre as variedades da língua portuguesa, particularmente entre a europeia e as brasileiras.

ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (org.). **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Os autores mostram aos profissionais da educação, com exemplos, como compreender e promover a saúde mental de crianças e adolescentes.

FARACO, Carlos A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

A obra apresenta uma visão ampla das concepções bakhtinianas.

FIORIN, José L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

Fiorin elucida os conceitos fundamentais de Bakhtin e mostra o que torna complexo o estudo desse filósofo: o fato de não ter elaborado uma teoria ou metodologia prontas.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O linguista discute a necessidade de repensar a prática pedagógica para que seja mais inclusiva e torne o ensino de língua portuguesa mais produtivo.

GOULART, Cláudia. A caracterização do gênero exposição oral no contexto das práticas de linguagem na escola. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 230-258, 2017.

O objetivo do artigo é descrever e caracterizar a exposição oral em seminários, gênero oral formal público muito presente na escola.

GOULEMOT, Jean M. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger (dir.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

Segundo o educador francês, quando lemos, construímos o sentido do texto com base em uma "biblioteca cultural" interna e pessoal.

GRANGEAT, Michel (coord.). **A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos**. Porto: Porto Editora, 1999.

O livro esclarece o conceito de metacognição e evidencia o papel das estratégias metacognitivas na aprendizagem.

JAUSS, Hans R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

Conforme o autor, a história da literatura, quando apenas descreve, cronologicamente, vida e obras de autores selecionados, desconsidera o lado estético da criação literária.

JAUSS, Hans R. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. *In*: LIMA, Luis (org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

A experiência estética pode ser transformadora por abarcar três atividades primordiais: a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*.

KRAMER, Sonia (org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

O livro aborda a ética da pesquisa nas ciências humanas, tendo por base as formulações teóricas de Mikhail Bakhtin. Os artigos focalizam a atividade de pesquisar com uma perspectiva fundamentada no autor russo.

LAGARES, Xoán C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

Uma introdução para quem se interessa pela abordagem política da linguagem e uma reflexão sobre desafios atuais, como a sobrevivência das comunidades linguísticas minoritárias nos dias de hoje.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. *In*: RANGEL, Egon de O.; ROJO, Roxane H. R. (coord.). **Língua portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

A autora debate o cuidado que a escola deve dispensar à atividade de escrita e indica condições necessárias à formação de estudantes proficientes e autônomos.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

A obra derruba preconceitos que, em geral, cercam a oralidade e propõe uma nova forma de trabalhar a fala em sala de aula.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Lucerna, 2002.

Os ensaios dessa coletânea oferecem subsídios teóricos e sugestões de trabalho para a análise de diversos gêneros textuais, concebendo a língua como atividade interativa de caráter social, histórico e cognitivo.

MATTAR, João. **Metodologias ativas para educação presencial, *blended* e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

O livro aborda diversas metodologias ativas (aprendizagem híbrida, sala de aula invertida, *peer instruction*, gamificação, dramatização, *design thinking* etc.).

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

O artigo aponta as principais diferenças entre o ensino tradicional de gramática e a prática de análise linguística.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza M. **Por que planejar?** Como planejar? Petrópolis: Vozes, 2009.

Os autores defendem que todas as ações pedagógicas devem ser planejadas de modo que propiciem melhores condições de vida aos envolvidos no processo educativo.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de desenvolvimento sustentável**. Educação de qualidade. [*S. l.*: *s. n.*], 2024. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4. Acesso em: 31 ago. 2024.

A página traz o ODS 4, "Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", e as dez metas em que se desdobra.

NEVES, Maria H. de M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

A autora propõe questões como "Para que ensinar gramática?" e "Para que o estudante usa a gramática ensinada?". E aponta a gramática funcional como forma de resolver esse conflito instalado nas aulas de Língua Portuguesa.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Departamento de Saúde Mental. **Prevenção do suicídio**: um manual para profissionais da saúde em atenção primária. Genebra: OMS, 2000. Disponível em: http://www.saude.niteroi.rj.gov.br/CSM/suicideprev_phc_port.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

Manual que foi preparado como parte do *Suicide Prevention Program* (Supre), a iniciativa mundial da OMS para a prevenção do suicídio, e faz parte de um conjunto de recursos destinados a grupos sociais e profissionais específicos.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

Obra de referência para quem deseja entender a análise do discurso (AD).

PAIVA, Aparecida. Selecionar é preciso, avaliar é fundamental. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 301-307, set./dez. 2012.

O texto analisa criticamente três edições do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tomando como ponto de partida a avaliação realizada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG.

PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Uma análise da formação continuada de professores a partir do paradigma do educador crítico-reflexivo.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Conclusão intempestiva. *In*: PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações na literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

Na conclusão dessa obra sobre literatura contemporânea, a autora defende que o que garante a sobrevivência da literatura é o desejo de escrever e o prazer de ler.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura comparada, intertexto e antropofagia. *In*: PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Flores da escrivaninha**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

Uma análise da literatura comparada como disciplina.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

Pilati discute uma metodologia ativa de aprendizagem na qual os estudantes utilizam a gramática de forma consciente e produtiva.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.

Nessa obra, o leitor é apresentado aos autores com os quais Bakhtin dialogou.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

O autor questiona a necessidade do ensino da gramática e apresenta uma perspectiva de ensino comprometida com a aprendizagem, examinando as gramáticas normativas, descritivas e internalizadas.

PROGRAMAÊ! Um guia para construção do pensamento computacional. Fundação Telefônica Vivo; Fundação Lemann. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo; Fundação Lemann, 2018. Disponível em: https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/download.php?dir=pdfs&file=Guia_Final_06_09_2018.pdf. Acesso em: 9 set. 2024.

O guia apresenta seis eixos norteadores (políticas públicas, infraestrutura, gestão escolar, currículo, formação de professores e de alunos), discutindo em cada um deles os elementos significativos para a implantação da cultura digital e do PC nas escolas brasileiras.

RIBEIRO, Ana Elisa. Literatura contemporânea brasileira, prêmios literários e livros digitais: um panorama em movimento. **Em Tese**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 122-138, 2016.

O artigo tece uma articulação entre mecanismos de legitimação de obras literárias relacionados a prêmios.

ROJO, Roxane H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

O livro trata da importância de promover uma educação linguística (leitura e escrita) alicerçada em princípios éticos, críticos e democráticos.

SCAVACINI, K. **O suicídio é um problema de todos**: a consciência, a competência e o diálogo na prevenção e posvenção do suicídio. 2018. 271 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Compreendendo o suicídio como problema de saúde pública, a tese aborda a complexidade de um fenômeno que deve ser tratado abertamente pela sociedade.

SIEGEL, Daniel J. **Cérebro adolescente**: o grande potencial, a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. São Paulo: nVersos, 2016.

O autor identifica as oportunidades existentes nas dificuldades e nos desafios que caracterizam a adolescência.

SOARES, Magda B. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 53-63, nov./dez. 1996.

Soares mostra que o ensino se vincula historicamente à figura de um livro escolar.

SOUZA, Roberto A. (org.). **Uma ideia moderna de literatura**. São Paulo: Argos, 2011.

O livro reúne trechos de autores de formação e nacionalidade diversas, como Charles Perrault, José Veríssimo, Hegel e Matthew Arnold.

SPALDING, Marcelo. Presença do miniconto na literatura brasileira. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 7, n. 8, p. 65-76, 2012.

O autor procura demonstrar a presença do miniconto na literatura brasileira contemporânea e suas raízes históricas.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; INSTITUTO RODRIGO MENDES. Educação inclusiva: recomendações de políticas de educação inclusiva para governos estaduais e federal. [*S. l.*]: ago. 2022. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2022/08/Educacao-Inclusiva_Ed.Ja2022.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

Diagnósticos e recomendações de políticas para a melhoria da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas afetivas. *In*: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. **Escola, conflitos e violências**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

Uma investigação das causas da violência psicológica ou física praticada por e contra crianças e adolescentes na escola.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2005.

Ao relacionar objetivos de ensino, concepção de linguagem, avaliação linguística, do texto e do discurso, o autor oferece um quadro de referência que orienta o professor no trabalho com a gramática na sala de aula.

UNICEF. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. [*S. l.*: *s. n.*], [201-?]. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel. Acesso em: 31 ago. 2024.

Relação de objetivos do plano de ação global da ONU para eliminar a pobreza extrema e a fome, oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, proteger o planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas até 2030.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da literatura**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1955. (Coleção Biblioteca Universitária).

Obra que apresenta um olhar poético sobre a teoria literária e examina a dinâmica da literatura em contraste com a estética da teoria e do criticismo.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A partir de uma perspectiva de análise e reflexão, Zabala propõe orientações concretas para aperfeiçoar a ação educativa.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

O autor defende a adoção do enfoque globalizador e do pensamento complexo ao longo da escolaridade.

O VOLUME DE ARTE

A partir daqui, aprofundamos a descrição deste volume de Arte que integra a coleção.

Um breve (e necessário) recorte histórico

O atual momento histórico do ensino de Arte no Brasil, bem como as legislações e arcabouços conceituais que o embasam, são resultantes da ação, da reflexão e da mobilização, ao longo do tempo, de diversos atores sociais, sobretudo professores, pesquisadores e poder público.

Assim, antes de apresentar os princípios teórico-metodológicos que nortearam a proposta deste volume de Arte – sempre considerando que ele está inserido em uma coleção que também comporta três volumes de Língua Portuguesa e um volume único preparatório para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) –, é essencial exibirmos um breve panorama histórico do ensino e do desenvolvimento desse componente curricular, bem como alguns de seus desafios para o Ensino Médio, estabelecendo conexões entre as legislações que vêm regendo esse campo do conhecimento e as experiências no âmbito escolar.

Nos anos 1930, nossa educação era fortemente influenciada pelo pensamento da **Escola Nova**, um movimento de renovação do ensino especialmente difundido na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil[12] que concebia a educação como responsável por formar sujeitos sensíveis, críticos e conscientes de si e de seu papel para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Consideravam-se os estudantes como participantes e sujeitos atuantes de seu processo de aprendizagem, capazes, por isso, de estabelecer relações entre aquilo que era aprendido em sala de aula e seus contextos de vida. Um dos precursores do movimento escolanovista foi o filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey (1859-1952).

Biblioteca do professor

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

Nesta obra de 1934, com base no conceito de "experiência estética", Dewey reflete sobre como a educação pode proporcionar experiências potentes e transformadoras, provocando a ampliação da vitalidade e trocas ativas e conscientes entre os sujeitos e o mundo em que vivem.

Posteriormente, as ideias do educador Paulo Freire (1921-1997) também influenciaram os pensadores (sobretudo os da Escola Nova) do campo da educação no Brasil. Intelectual brasileiro reconhecido em várias partes do mundo, Freire deu importantes contribuições para a educação em obras consagradas como *Pedagogia do oprimido* (1968), *Educação e mudança* (1981) e *Pedagogia da autonomia* (1997), entre outras. Ganhou notoriedade, entre outros aspectos, por propor uma metodologia de educação que considera os interesses dos estudantes e sua participação no processo de aprendizagem.

Em linhas gerais, Freire defendia uma abordagem teórico-metodológica baseada na ideia de que os sujeitos, inseridos em contextos socioeconômicos e culturais específicos, deveriam ser considerados participantes ativos de seus processos de aprendizagem. De modo semelhante ao que defendia Dewey, a educação, para esse teórico, era fonte inesgotável de possibilidades para a formação de sujeitos conscientes de si e de seu papel na sociedade, capazes de interagir com o mundo de forma sensível, crítica e significativa, tornando-se aptos a desencadear transformações individuais, sociais e políticas.

Nesse contexto, sob a influência dos pensamentos de Dewey e Freire, foram criadas no Brasil as chamadas **Escolinhas de Arte**. A primeira delas foi fundada em 1948 pelos artistas Augusto Rodrigues (1913-1993), Lúcia Valentim (1921-1996) e Margareth Spencer (1914-1997) e funcionava nas dependências de uma biblioteca infantil no Rio de Janeiro, capital. Alguns anos depois, essas escolinhas se proliferaram pelo Brasil, expandindo-se até a década de 1970. O **Movimento Escolinhas de Arte** (MEA) buscava garantir a presença do ensino de Arte na Educação Básica por meio das quatro linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro – e alcançou maior espaço no contexto escolar na década de 1960. Em 1958 suas práticas foram adotadas em algumas escolas experimentais públicas do Brasil. Essa experiência foi responsável pela criação do **Curso Intensivo de Artes na Educação** (CIAE), no Rio de Janeiro, que contribuiu para a expansão do movimento em todo o país. O MEA deu impulso ao desenvolvimento do pensamento sobre a metodologia do ensino de Arte no Brasil e, em parte, contribuiu também para a reforma educacional, implementada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que incluiu a chamada **Educação Artística** como atividade obrigatória no currículo escolar.

Como não houve, entretanto, planejamento prévio para essa inclusão curricular, a Educação Artística passou a ser ensinada por professores sem formação no campo da Arte. Para dar conta de resolver esse problema, o governo federal criou, em 1973, cursos de licenciatura de curta duração em Educação Artística. Apesar de esse período inaugurar a formação profissional em nível superior em arte-educação, os cursos, que tinham duração de apenas dois anos, previam um professor "polivalente" que atuasse em todas as áreas da Arte, ignorando as especificidades de cada uma das linguagens que compõem o campo artístico. Naquele período, de maneira geral, a educação praticada garantia pouco espaço

[12] O escolanovismo foi trazido para o Brasil por Rui Barbosa (1849-1923). O movimento ganhou força após a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, documento assinado por alguns educadores, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles e Armanda Álvaro Alberto.

para os exercícios da reflexão e da crítica, sendo a arte vista apenas como uma atividade e experiência de lazer. Diante desse cenário, a partir da década de 1980 alguns professores – licenciados, educadores e artistas atuantes nas áreas das artes visuais, dança, música e teatro – passaram a se organizar em associações, que se reuniam em congressos nacionais e internacionais, para tentar modificar os rumos que o ensino de Arte na escola havia tomado nos anos anteriores, buscando devolver a esse componente a importância que ele havia adquirido nos tempos das Escolinhas de Arte do Brasil.

Os ideários das associações de professores eram fundamentados pela chamada **abordagem triangular** (da qual trataremos adiante) e tiveram significativa influência na abordagem que o ensino de Arte recebeu na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Nesse documento, a arte passa a ser entendida como um campo do conhecimento[13], alterando-se a nomenclatura "Educação Artística" para "Arte" – termo mais amplo e complexo – e abrangendo as quatro linguagens, sendo reconhecida como disciplina no contexto curricular.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte, publicados em 1997 (1ª a 4ª séries), 1998 (5ª a 8ª séries) e 2000 (Ensino Médio), propõem, entre suas competências e diretrizes, que as quatro linguagens da Arte sejam ensinadas nas escolas ao longo de todas as etapas de ensino e tenham suas especificidades contempladas, respeitando-se os saberes de cada um desses campos do conhecimento.

Como é possível observar, essas legislações são resultado dos avanços das mobilizações, da ação de entidades e associações e da publicação de estudos por parte de pesquisadores da academia. O ensino de Arte, não obstante, continua sendo um campo de muitas discussões, avanços e retomadas, em constante reformulação e repleto de desafios.

Abordagem do ensino de Arte neste volume

Apesar de o ensino de Arte, atualmente, estar presente nas escolas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, existem muitas diferenças no modo como essa área de conhecimento é abordada em cada instituição. Mesmo que a legislação, como vimos anteriormente, determine a obrigatoriedade da presença das quatro linguagens artísticas em todas as escolas de Educação Básica, na prática, essa não é a realidade em muitas instituições. Há ainda dificuldades de naturezas diversas enfrentadas pelos sistemas públicos e privados de educação, desde a falta de professores especialistas em cada uma das linguagens até a inadequação de espaços e materiais para um aprendizado consistente.

Diante desse cenário, esta coleção concentrou esforços para abordar, de forma significativa, as principais questões, habilidades e competências relacionadas às linguagens artísticas e à inter-relação entre elas, oferecendo aos professores os subsídios necessários para desenvolver a aprendizagem dos estudantes. As propostas contemplam tanto os pressupostos estabelecidos pela BNCC (que veremos mais à frente) e pelos PCN quanto aqueles apontados pela abordagem triangular. Em nossos diálogos com você, professor, pretendemos acolher seus desafios e fortalecer suas capacidades de apoiar os estudantes durante a fruição, crítica e contextualização de produções artísticas e participação em processos de criação individuais, coletivos e colaborativos. Preocupamo-nos, também, em oferecer, quando cabível, orientações de adaptações das atividades a fim de contemplar usos variados dos espaços da escola, casos em que, por exemplo, dispositivos eletrônicos não estejam disponíveis a estudantes com deficiência.

Durante as atividades, recomendamos que os professores atentem para que todos os estudantes tenham condições de participação, incluindo aqueles com alguma deficiência, seja ela de qualquer natureza. O fato de haver uma grande diversidade de especificidades nesse campo, e de que as subjetividades são distintas umas das outras, faz com que seja desafiadora a abordagem de cada uma delas ao longo do percurso do livro.

Desse modo, para o trabalho com estudantes que tenham alguma deficiência, é importante que você os observe atentamente e procure criar alternativas que acolham as necessidades particulares deles e facilitem sua participação. A observação corporal é uma ação importante, pois, por meio dela, é possível compreender alguns desafios e soluções que podem ser utilizadas para uma participação potente dos estudantes com deficiência. Além disso, a escuta dos próprios estudantes ou de seus familiares, solicitando que eles comuniquem de que forma podem ser auxiliados, pode parecer uma atitude simples, porém costuma ser eficaz, favorecendo a aprendizagem e a sensação de bem-estar e pertencimento dos estudantes com deficiência.

Procure envolver toda a turma nas propostas de adaptação das atividades. O compartilhamento da responsabilidade sobre a importância de criar alternativas para a participação de todos estimula o exercício da cidadania e cooperação mútua, gerando aprendizados importantes para toda a turma.

A escolha dos princípios teórico-metodológicos que regem a abordagem do ensino de Arte nesta coleção foi pautada em um critério tanto histórico – pela importância que teve no desenvolvimento das legislações que regem esse campo de conhecimento – quanto pedagógico – por promover o enriquecimento da aprendizagem dos estudantes no campo da Arte ao propor que as produções artísticas e culturais sejam vistas dentro dos contextos em que estão inseridas e em diálogo com os contextos de vida dos estudantes.

Como já foi apresentado neste **Suplemento para o professor**, há, nesta coleção, um conjunto de capítulos denominados "Experienciando...", que se inspiram no conceito de *experiência* proposto por Jorge Larrosa Bondía (2001). *Experiência*, relembramos, é um acontecimento repleto de significados e potencializador de emoções, percepções e reflexões. Segundo o autor, "a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida" (p. 27).

No caso deste volume único de Arte, todos os vinte capítulos que o compõem são denominados "Experienciando...". Eles buscam proporcionar uma *experiência* de aprendizagem ampla, em que os estudantes são estimulados a reconhecer e compreender a si mesmos, os outros e o espaço-tempo em que vivem; a fruir produções artísticas diversas e plurais, refletindo sobre elas e os contextos

[13] Não confundir com o conceito de "área de conhecimento", proposto posteriormente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como forma de superar a fragmentação disciplinar no Ensino Médio.

com os quais dialogam; e a participar de processos criativos e colaborativos de criação artística.

Além disso, reunimos os quatros capítulos que compõem cada uma das cinco unidades do livro em torno de *experiências* diversas, não estando as unidades centradas em um único assunto ou tema. O objetivo é que os estudantes tenham a oportunidade de pensar e produzir arte nas quatro linguagens artísticas, inspirados por tipos de *experiência*, em geral, diferentes. No fechamento de cada unidade, na seção **Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens**, propomos ainda um diálogo entre as vivências experienciadas ao longo dos capítulos, integrando música, teatro, dança e artes visuais.

Considerando a *experiência* e as habilidades mobilizadas em cada uma das linguagens artísticas e na intersecção entre elas, este volume foi elaborado sob a perspectiva de aprofundar e expandir os saberes adquiridos no componente Arte ao longo do Ensino Fundamental. Mediados pelo livro e por você, professor, os jovens – em suas semelhanças e diferenças – são incentivados a recorrer aos saberes desenvolvidos durante o percurso estudantil, estabelecendo a ideia de progressão das aprendizagens. Nesse sentido, recorrerão aos conceitos e aos elementos de cada uma das linguagens que já conhecem, partindo do repertório construído anteriormente para elaborar novas leituras.

Neste livro, os processos de pesquisa, investigação e criação artística são propostos para que sejam compreendidos como tão importantes quanto os produtos deles gerados. Os resultados compartilhados entre os estudantes são, inclusive, vistos como uma parte integrante do todo do processo, não havendo hierarquia entre as etapas de aprendizagem. O percurso ainda inclui os momentos avaliativos, em que os estudantes refletem sobre os próprios modos de atuação e participação nas atividades, além de reconhecer seus aprendizados.

Biblioteca do professor

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em Arte. **Revista e-*Curriculum***, São Paulo, v. 8 n. 1, 2012.

Ao tecer relações entre a educação estética e a vida, o texto propõe um modo de ensino-aprendizagem que integra os elementos que compõem cada uma das quatro linguagens artísticas.

A abordagem triangular

Esta coleção tem como princípio teórico-metodológico para o ensino da Arte a abordagem triangular[14], que, como já mencionamos, inspirou os ideários das associações de professores dos anos 1980 e influenciou no texto da LDB (1996) e dos PCN de Arte.

Desenvolvida pela educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa[15] (2008, 2010, 2020), que atuou nas Escolinhas de Arte do Recife (1956-1964), de Brasília (1965) e de São Paulo (1969-1971), a abordagem – com fortes influências de Dewey e Freire – objetiva promover uma aprendizagem em Arte segundo a inter-relação entre os eixos da **produção**, da **contextualização** e da **leitura**, em interação direta com a vida dos estudantes.

Inicialmente chamada de "metodologia triangular", a denominação foi revisada para que o professor tivesse autonomia para desenvolver sua própria metodologia com base nesse pensamento. Segundo Ana Mae Barbosa (2010), "A abordagem triangular é tão flexível que eu própria a modifiquei, renomeei e ampliei quando ela mudou do contexto do museu (MAC-USP) para o contexto da sala de aula. A abordagem triangular é aberta a interpretações e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas gerou também interpretações que a enriqueceram, ampliaram [...]" (p. 11).

O ensino-aprendizagem em Arte, ancorado nessa concepção, pode ser visto como uma espécie de solo seguro e fértil capaz de nutrir experiências ricas de sensibilidade, sentido e reflexão. A abordagem triangular propõe o diálogo entre contextos e saberes diversos, que podem inaugurar novas formas de o sujeito compreender sua relação consigo, com os outros e com o espaço-tempo em que vive. Essa abordagem não se propõe ser uma receita, mas um caminho que mobiliza dimensões distintas e complementares da existência humana em relação com a experiência artística e estética.

Sob a perspectiva da abordagem triangular, os eixos não apresentam hierarquia entre si. Desse modo, as *experiências* de leitura, produção e contextualização, provenientes da aprendizagem em Arte, devem ser trabalhadas como um todo interconectado.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Ilustração esquemática da abordagem triangular.

OBJETO DIGITAL ***Podcast*: Ana Mae Barbosa**

Em consonância com o pensamento desenvolvido por Ana Mae Barbosa, com este volume único de Arte pretendemos, ao mesmo tempo, dar espaço para que os professores possam elaborar suas próprias metodologias e oferecer subsídios para ajudá-los a desenvolvê-las e compartilhá-las com os estudantes, os quais podem encontrar espaços de interlocução e protagonismo em seus processos de aprendizagem em Arte.

[14] O termo apareceu pela primeira vez na obra *A imagem no ensino de Arte: anos 80 e novos tempos* (São Paulo: Perspectiva, 2020), de Ana Mae Barbosa, cuja primeira edição é de 1991.

[15] Ana Mae Barbosa é professora e pesquisadora sobre o ensino e a aprendizagem em Arte. Seu pensamento influenciou tanto as leis e políticas públicas que regem esse campo no Brasil quanto as formações de artistas e professores de Arte em todo o país. Dentre a sua vasta produção, destacamos *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais* (São Paulo: Cortez, 2010) e *John Dewey e o ensino da Arte no Brasil* (São Paulo: Cortez, 2008).

A seguir, apresentamos cada um dos eixos da abordagem triangular e o modo como esta coleção os aborda.

O eixo da leitura

O eixo da leitura tem como base o modo como o educador Paulo Freire, reconhecido por Ana Mae Barbosa como referência para a elaboração da abordagem triangular, concebe essa ação. Ler, para esse pensador, tem o sentido de leitura do mundo, compreensão sensível e crítica dos códigos que se apresentam ao sujeito, presentes nas obras de arte, nas manifestações culturais e em todas as formas observáveis nos espaços que ocupamos. Essa dimensão está ligada à percepção e à capacidade de ampliar as possibilidades de interação com as formas do mundo e acolhe sensações, sentimentos, pensamentos e reflexões suscitados pelas relações tecidas entre as subjetividades daqueles que produzem e daqueles que fruem as produções artísticas.

Nesse sentido, o *leitor* pode ser considerado também um *intérprete,* e até mesmo um *autor*, das próprias percepções e concepções desenvolvidas durante a fruição de uma produção artística. A atribuição de sentidos proporcionada por esse processo é capaz de gerar uma inter-relação entre as visões de mundo e os contextos de vida de quem produz e frui arte.

Nesta coleção, o eixo da leitura é contemplado, sobretudo, nas seções **Leitura** (estruturadas a partir das questões presentes em **Papo aberto** e **Por dentro**). Nessas seções, que estão presentes em todos os capítulos, são apresentadas produções artísticas, seguidas de perguntas que visam incentivar os estudantes a refletir sobre os contextos de criação dessas produções, além de as aproximar da própria vida. Também há perguntas que provocam os estudantes a reconhecer os elementos das linguagens artísticas presentes nas produções artísticas apresentadas na seção, de modo a convidá-los a relembrar, aprofundar e ampliar os aprendizados realizados durante o Ensino Fundamental.

O eixo da leitura também é mobilizado nas seções **E se a gente...?** e **Expressão**; nelas, os estudantes são convidados a realizar atividades práticas. Ao final dessas atividades, eles são provocados a ler criticamente as próprias produções artísticas e as dos colegas.

Um exemplo disso está no Capítulo 3 "Experienciando a dança-teatro", em **Leitura 1**, seção em que o estudante é convidado a ler imagens da obra de dança-teatro *A sagração da primavera*, da Tanztheater Wuppertal. Nas questões que compõem o **Por dentro da dança**, eles são incentivados a reconhecer elementos da dança, a estabelecer relações entre o assunto tratado pela obra e as expressões corporais dos dançarinos e a analisar de que forma os dançarinos expressam emoções por meio do movimento dançado.

O eixo da produção

A produção, que consiste na participação dos estudantes em processos criativos e artísticos individuais e/ou coletivos, objetiva propiciar *experiências* estéticas ancoradas na conscientização a respeito dos contextos artísticos, sejam eles sociais, políticos, culturais, geográficos ou ambientais. Esse eixo envolve a criação artística ligada a qualquer uma das linguagens, bem como ao diálogo entre elas.

A participação em processos criativos e artísticos favorece o reconhecimento e a ampliação de poéticas pessoais e coletivas, proporcionando aos sujeitos a comunicação de suas emoções, sentimentos, percepções e reflexões de maneira distinta daquela utilizada no cotidiano. Assim, por meio das artes visuais, da dança, da música, do teatro, e do entrecruzamento entre essas linguagens, os estudantes podem se expressar a partir de suas capacidades imaginativas, sensíveis, críticas e criativas.

O eixo também pode envolver a elaboração de um pensamento ou conceito relacionado à concepção de uma obra artística. Desse modo, os estudantes tomam consciência de suas formas de expressão e poéticas, expandindo suas possibilidades de se envolver em experiências estéticas que qualifiquem suas relações consigo, com o outro e com o mundo compartilhado. Dessa forma, o eixo de produção deste volume dialoga (também) com a ideia de *experiência*, proposta por Larossa e explorada nos tópicos anteriores.

Neste volume, principalmente as seções **Aguçando os sentidos**, **Expressão**, **E se a gente...?** e **Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens** visam contemplar o eixo da produção, proporcionando aos estudantes a possibilidade de participarem ativamente de processos de pesquisa em criação artística conectados com seus modos de ser e viver no mundo e com as demais *experiências* de aprendizagem presentes nos capítulos, incluindo as produções artísticas apresentadas nas seções **Leitura** e os contextos em que estão inseridas. Um exemplo disso está no Capítulo 2 "Experienciando o teatro-documentário", na seção **Expressão: Nós, em mosaico**, em que os estudantes são convidados a compartilhar histórias baseadas na própria vida e criar, a partir delas, um documentário que envolva toda a turma, integrando teatro e audiovisual.

O eixo da contextualização

A contextualização trata das diversas ancoragens possíveis de uma produção artística ou manifestação cultural, como aquelas ligadas à história, às culturas, aos estilos de vida, aos movimentos artísticos, entre outras. Tais ancoragens estabelecem diálogo com as vivências dos estudantes, que também consideram os próprios contextos históricos, sociais, políticos, geográficos, ambientais e culturais na inter-relação com a obra analisada.

Esse eixo promove a conscientização de que toda produção artística parte de um determinado lugar, já que é criada por pessoas que têm suas próprias histórias de vida que, por sua vez, estão relacionadas a determinado tempo, espaço, condição e situação. Dessa maneira, a apresentação de uma produção artística em diálogo com o contexto em que foi criada e/ou do qual trata enriquece a experiência de fruição e análise do leitor.

Além de breves contextualizações didáticas feitas em textos que antecedem ou sucedem as produções artísticas selecionadas, neste volume os boxes **Biblioteca cultural** (que convida o estudante a fruir manifestações artísticas), **Trabalho e juventudes** (que convida os estudantes a pesquisar o mundo das profissões e dos profissionais, a fim de inspirá-los e de trazer informações objetivas que os ajudem em suas decisões quanto ao futuro), **Investigue** (que é um convite ao trabalho com uma pesquisa produtiva e, em

geral, recortada, dentro ou fora da área de Linguagens e suas Tecnologias), **Fala aí!** (que abre espaço para que os estudantes compartilhem as próprias experiências e se posicionem), **Bate-papo de respeito** (em que os estudantes têm a oportunidade de conhecer pontos de vista de especialistas e de artistas, publicados na mídia, e de dialogar com essas falas utilizando os conhecimentos que construíram no capítulo para assumir uma posição, recorrendo a argumentos consistentes), **Tá ligado!** (que aponta relações interdisciplinares entre os volumes que compõem esta coleção) e a seção **Se eu quiser aprender +** (que objetiva aprofundar algum aspecto artístico já apresentado em **Leitura**, fornecendo mais informações sobre contexto histórico, desdobramentos etc.) contemplam esse eixo ao apresentarem artistas, obras e os contextos diversos em que estão inseridos e ao convidar à reflexão.

No Capítulo 4 "Experienciando a arte urbana", por exemplo, o boxe **Bate-papo de respeito** propõe um diálogo dos estudantes com o pensamento da artista visual e grafiteira Nenê Surreal, a fim de promover a reflexão sobre a concepção dessa artista acerca dos direitos das mulheres e da população preta e periférica. No mesmo capítulo, no boxe **Trabalho e juventudes**, os estudantes são informados que muitos artistas desenvolvem projetos em parceria com instituições públicas e privadas, buscando financiamento por meio de editais, leis de incentivo à cultura e patrocínios e que a obra de Ananda Nahú (apresentada na **Leitura 1** do capítulo) foi desenvolvida por meio de um programa de residência artística que contou com o apoio do governo de Cabo Verde. Com base em tal informação, os estudantes são convidados a refletir sobre esse tipo de financiamento e a pensar se gostariam de participar de uma experiência como essa, estimulando-os a reconhecer os possíveis caminhos para criação artística e se isso poderia se conectar com seus projetos de vida.

Assim, ao longo deste volume, objetivamos que os capítulos ofereçam aos estudantes experiências de aprendizagem ancoradas nos eixos da leitura, da contextualização e da produção, bem como nas conexões entre eles, propondo, ainda, que os conhecimentos artísticos apresentados e os processos criativos oferecidos dialoguem com referências artísticas diversas, com os projetos de vida dos estudantes e com as culturas nas quais estão inseridos.

A Arte na BNCC, a BNCC neste volume

De acordo com a BNCC do Ensino Médio,

> A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (p. 482).

Como vemos, esse documento trata de uma proposta de aprendizagem de Arte na escola que deve acontecer sob a perspectiva da interconexão entre as dimensões críticas, reflexivas, sensíveis e criativas, em diálogo, portanto, com a abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa.

A BNCC também prevê que a aprendizagem artística se dê a partir da participação dos estudantes em processos criativos e de pesquisa nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música e do teatro, entre outras, propondo que sejam trabalhadas as especificidades desses códigos e as interconexões entre eles, considerando e incorporando os contextos sociais, culturais, artísticos, políticos e estéticos dos jovens estudantes, em intenso diálogo com as culturas juvenis.

Nesse sentido, este volume apresenta possibilidades de os estudantes entrarem em contato com produções artísticas e artistas de diferentes regiões do Brasil e de fora dele, apreciando, refletindo e se posicionando a respeito dessas obras, sem deixar de relacioná-las com a própria vida de modo crítico, reflexivo e sensível. Promovemos, também, a possibilidade de participarem de processos criativos, individuais e coletivos, nas várias linguagens da Arte e na integração entre elas (sobretudo na seção **Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens**), de modo a mobilizar as *experiências* de aprendizagem propostas no capítulo.

Este volume intenciona democratizar o acesso à arte, apresentando produções artísticas e manifestações culturais diversas. Acreditamos ser um direito dos estudantes, de qualquer parte do país, ter contato com produções artísticas que, por inúmeras razões, sobretudo econômicas, podem ser inacessíveis a muitos. Selecionamos obras que dialogam com as juventudes que habitam e inspiram a coleção. Na prática, em um único volume, os estudantes fruem e analisam produções artísticas diversas, refletem sobre seus contextos e participam de processos de criação individuais e coletivos, assim como preconizam a BNCC e a abordagem triangular.

No Capítulo 4 "Experienciando a arte urbana", por exemplo, já citado anteriormente, os estudantes são convidados a ler um mural da artista baiana Ananda Nahú, que integra o projeto Xalabas, sediado em Cabo Verde, um mural do artista mexicano Diego Rivera e grafites do Coletivo Minas de Minas Crew, de Belo Horizonte, Minas Gerais, que homenageiam Elza Soares e Carolina Maria de Jesus. Além disso, desenvolvem saberes sobre o muralismo mexicano, refletem sobre o pensamento da grafiteira e artista visual paulista Nenê Surreal acerca dos direitos das mulheres e das pessoas pretas e periféricas. Ao final, na seção **Expressão**, tendo como referência os estênceis de Alex Vallauri, participam de uma criação coletiva de grafite com estêncil.

Já no Capítulo 5 "Experienciando formas não convencionais de fazer música", entre outras experiências de aprendizagem, os estudantes fazem a leitura de uma obra de Walter Smetak, denominada por ele de plástica sonora, conhecem as ideias e histórico profissional do artista, entram em contato com a canção "Papagaio alegre", de Hermeto Pascoal, em diálogo com seu pensamento e atuação como músico, refletem sobre o pensamento do percussionista Naná Vasconcelos em relação à criação musical com objetos do cotidiano, analisam uma obra do compositor estadunidense John Cage, produzem uma audioteca com os sons que estão ao redor deles e participam de um processo de criação em grupo com o objetivo de elaborar uma composição musical original.

Também em consonância com a BNCC, neste volume, a arte é reconhecida como forma de comunicação que perpassa e cria

novas mídias, capaz de expandir as possibilidades cognitivas, imaginativas e sensíveis dos sujeitos.

Ao serem estimulados a entrar em contato e refletir sobre aspectos composicionais, de produção, recepção e circulação de manifestações artísticas, os estudantes desenvolvem a capacidade de argumentar e, de forma processual, o nível inferencial de leitura. Instigados a sair da posição de espectadores e a se relacionar ativamente com as produções artísticas, eles desenvolvem, também, habilidades e competências que os tornam aptos a produzir análises críticas, criativas e propositivas, capazes de transformar a realidade e desenvolver pontes entre saberes diversos.

No Capítulo 17 "Experienciando um teatro que fala dos próprios atores", por exemplo, na seção **Leitura 1**, ao apreciar uma passagem do espetáculo de Onisajé intitulado *Pele negra, máscaras brancas*, inspirado no livro homônimo do psiquiatra e filósofo Frantz Fanon (1925-1961), os estudantes são incentivados a refletir sobre a representatividade como um princípio que busca garantir a presença de diversos grupos sociais na mídia, na política, nas instituições e em outros espaços de poder e influência, considerando diferenças de gênero, raça, sexualidades, classe social, entre outras. Dessa forma, além de reconhecer e ampliar seus saberes relacionados aos elementos da linguagem do teatro, podem elaborar pensamento sensível e crítico, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Já no Capítulo 10 "Experienciando a improvisação na dança", no boxe **Bate-papo de respeito**, a partir de uma fala de Nyandra Fernandes sobre o espetáculo *Elegbará* e sua própria história, atravessada por preconceitos relacionados ao corpo gordo, visto como fora dos padrões estéticos de uma dançarina perante os olhos de parte da sociedade, os estudantes têm a possibilidade de desenvolver pensamento crítico no caminho da redução da discriminação, das injustiças e dos preconceitos para a expansão de seus conceitos sobre o que pode ser considerado belo.

É importante também destacar que, nos capítulos, o trabalho com as manifestações artísticas nunca é transmissivo ou exclusivamente teórico. Ele se inicia na seção **Aguçando os sentidos**, em que os estudantes participam de uma proposta que os incentiva a retomar seus conhecimentos prévios sobre os tópicos abordados no capítulo e a tecer relações entre eles e a própria vida. Em seguida, nas seções **Leitura**, são apresentadas questões cujo intuito é aproximar alguns aspectos das produções artísticas apresentadas dos contextos de vida dos estudantes, ampliando, de forma processual, suas capacidades crítica e reflexiva, assim como preveem a abordagem triangular e a BNCC. Nesse sentido, a subseção **Papo aberto** explora, em uma "conversa", aspectos gerais da manifestação artística em análise, convidando os estudantes a expressar oralmente suas impressões iniciais, mobilizando as "bibliotecas culturais" deles. A subseção **Por dentro**, por sua vez, instiga os estudantes a analisar elementos formais das linguagens artísticas, relacionando-os com os sentidos gerais da obra.

A título de exemplo, no Capítulo 8 "Experienciando um teatro crítico", os estudantes analisam, na **Leitura 1**, registros do espetáculo *Caliban – A tempestade de Augusto Boal*, realizado pelo grupo de teatro gaúcho Ói Nóis Aqui Traveiz. Em **Papo aberto**, eles ativam suas impressões sobre o espetáculo e usam o repertório pessoal para refletir sobre os assuntos evidenciados por ele, como opressão e injustiça social. Em **Por dentro**, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre a linguagem do teatro de rua. Na seção **Se eu quiser aprender +**, são introduzidos ao Teatro Épico brechtiano e sua influência na criação do Teatro do Oprimido, proposto pelo dramaturgo e diretor Augusto Boal.

O volume (e a coleção como um todo) apresenta diversas propostas de *experiências* de investigação artística, individuais e coletivas, por meio das quais os estudantes poderão pesquisar assuntos variados considerando aspectos históricos, sociais, políticos e culturais e, ainda, desenvolver os próprios modos de estabelecer conexões entre os acontecimentos do mundo e o modo como estes afetam eles próprios, as pessoas ao redor deles e aquelas que ocupam contextos sociais diferentes daqueles em que estão inseridos. São fornecidos, assim, subsídios para que se posicionem ativamente sobre a arte e o fazer artístico.

No caminho da pesquisa, bastante incentivada pela BNCC, neste volume, no Capítulo 16 "Experienciando a diversidade cultural no teatro", os estudantes são convidados a reconhecer que o teatro, por meio de seus processos de pesquisa, criação e produção de conhecimento, pode dialogar com a diversidade cultural existente no Brasil e, também, com suas diferentes faces, crenças e formas de expressão. Depois de conhecer, ao longo do capítulo, produções artísticas conectadas aos saberes ancestrais, na seção **Expressão** os estudantes são estimulados a participar de uma criação coletiva que tem como referência histórias contadas por pessoas mais velhas, relacionadas às tradições e aos costumes do passado. A proposta é seguida de uma avaliação, em que os estudantes refletem e se posicionam sobre como foi sua participação durante a realização da atividade. Esse material objetiva reconhecer e valorizar as heranças culturais brasileiras, formas expressivas potentes que revelam modos de ser relacionados aos contextos históricos, sociais e culturais que formam a sociedade brasileira. Nesse sentido, no mesmo capítulo, na seção **Leitura 1**, o livro apresenta o espetáculo *Gotas de saberes*, da Cia. Arteatro, que conta histórias dos Macuxi e canções dos Wapichana, dois povos indígenas habitantes do estado de Roraima. A pesquisa artística do grupo trata de temas sociais, tendo como alguns de seus objetivos a preservação das culturas locais e a luta por seus direitos.

Para que as artes visuais, a dança, a música e o teatro fossem trabalhados em suas especificidades, como propõe a BNCC, cada um dos quatro capítulos que compõem as cinco unidades deste volume focaliza uma dessas linguagens[16]. São apresentadas produções artísticas plurais, situadas sobretudo na contemporaneidade, bem como seus contextos de produção, circulação e recepção, com o intuito de que sejam estabelecidas aproximações entre as referências apresentadas e as culturas juvenis, de acordo com os princípios teórico-metodológicos que norteiam esta coleção.

A seguir, apresentamos algumas breves considerações sobre cada uma dessas linguagens.

Artes visuais

Este volume pretende expandir o olhar dos estudantes para que se apropriem das mais diversas formas de expressão de ideias, conceitos e sensações por meio dos recursos oferecidos pelas artes visuais, além de estimular a observação sensível e atenta da maneira como são organizados os espaços cotidianos que ocupam e a quantidade de conteúdos imagéticos que os compõem.

[16] As linguagens do audiovisual, do circo e das artes integradas, mencionadas na BNCC, também são abordadas no livro por meio da apresentação de referências e da proposição de processos criativos relacionados a elas.

Como sabemos, as culturas juvenis são povoadas por um universo de imagens que se renovam e se interconectam a todo momento, nas mais diversas mídias, em um ritmo intenso que muitas vezes desfaz a noção de autoria. Partindo dessa premissa, fizemos uma seleção cuidadosa de produções artísticas, que exploram suportes diversificados, buscando evidenciar aquelas que tratam de questões sociais importantes – cuja abordagem se faz urgente –, especialmente relacionadas a atores sociais historicamente excluídos.

Os estudantes são incentivados, além disso, a participar de processos de criação que utilizam formas distintas de expressão artística em artes visuais como desenhos, vídeos, *performances*, grafites, entre outros, que revelem seus interesses, maneiras de ser e pensar e o modo como elaboraram as aprendizagens propostas nos capítulos, sempre desenvolvendo um diálogo entre seus interesses de pesquisa e as referências apresentadas.

Biblioteca do professor

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo, Cortez, 2010.

O livro apresenta diferentes pesquisas e relatos de experiência que têm como foco a abordagem triangular no ensino, tanto de Arte quanto de outras áreas.

Dança

No âmbito do Ensino Médio, ao trabalhar com a dança, pretendemos qualificar a relação dos estudantes com o próprio corpo e com o espaço, além de ampliar suas possibilidades de expressão de ideias, pensamentos, sentimentos e sensações por meio do gesto corporal, sempre em diálogo com a própria vida e com a sociedade em que vivem. Como bem sintetizou Isabel Marques (2010), "Indivíduos aprendem a dançar ao mesmo tempo que aprendem sobre si mesmos e dialogam criticamente com as transformações espaço-temporais da sociedade" (p. 59).

Ao longo deste volume, por meio da investigação ativa de novos padrões de movimento e novas formas de relação consigo, com o outro e com o espaço-tempo, a dança oferece aos estudantes a possibilidade de observar conscientemente a constituição do próprio corpo, experimentando manifestar movimentos no mundo que se conectem com seus modos de ser, pensar e sentir. Para isso, são apresentadas referências artísticas de diversas épocas e locais, de modo a ampliar os repertórios dos estudantes, enriquecendo as suas possibilidades de expressão por meio dessa linguagem.

Os processos criativos de aprendizagem em dança propõem aos estudantes a escuta de si mesmos, a conexão do corpo com o tempo e o espaço compartilhados, a preparação do corpo para o movimento e a elaboração e o compartilhamento de formas artísticas.

Biblioteca do professor

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

Neste livro, Rudolf Laban aborda os elementos básicos inerentes ao movimento do corpo humano, compreendendo seu funcionamento, e oferece exercícios de sensibilização.

Música

Por meio do processo de ensino-aprendizagem em música, pretendemos desenvolver nos estudantes a capacidade de ouvir ativamente e refletir sobre as sonoridades presentes na vida cotidiana, compreendendo que elas podem ser fontes de criação para composições musicais. Referências são apresentadas para ampliar o repertório dos estudantes, oferecendo subsídios para que teçam relações entre as composições musicais e os aspectos cultural, político e social da sociedade em que estão inseridas.

Após a análise de diferentes modos de criação musical, os estudantes são incentivados a participar de processos criativos que privilegiam a escuta e a criação de sequências sonoras com base no diálogo entre as aprendizagens propostas e as experiências e os interesses deles.

Biblioteca do professor

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2011.

Livro que aborda as propostas de educação musical do compositor, regente e teórico da música Hans-Joachim Koellreutter, oferecendo jogos e relatos de experiências.

Teatro

Por meio dos processos de pesquisa e do fazer teatral, os estudantes investigam seus próprios modos de ocupar os espaços, se movimentar, falar e interagir com os outros no mundo. Nas investigações para a construção dos personagens e para a elaboração e o compartilhamento das cenas, o teatro permite aos sujeitos conhecer lugares distintos, culturas diversas e ampliar seus modos de ser e se expressar.

Neste volume, abordamos o teatro de modo tanto a enriquecer o repertório dos estudantes, com a fruição e análise de diversos fazeres teatrais de diferentes regiões do Brasil, quanto a estimulá-los a – em interação com essa fruição contextualizada – reconhecer, expandir, elaborar e desenvolver seus próprios modos de se expressar por meio dessa linguagem. Visamos, assim, ao enriquecimento da autoexpressão, do autoconhecimento, da autovalorização, da capacidade de escuta e da compreensão sensível e crítica da realidade.

Biblioteca do professor

DESGRANGRES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, Mandacaru, 2006.

Os artigos reunidos no livro abordam o diálogo entre teatro e pedagogia, compreendendo como diferentes processos e práticas teatrais estimulam o participante a refletir tanto sobre o fazer teatral quanto sobre aspectos da vida social.

A seguir, abordamos a avaliação, as metodologias ativas e o pensamento computacional.

A importância de avaliar e os tipos de avaliação

Independentemente do componente, a avaliação é uma ação necessária que fornece subsídios para que o professor analise as aprendizagens dos estudantes, acompanhando sua progressão, ao mesmo tempo que serve de estratégia para traçar um percurso didático adequado ao que se espera dos estudantes em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação permite compreender os conhecimentos que já possuem, suas dificuldades de aprendizagem e o que ainda precisa ser desenvolvido.

Roldão e Ferro (2015) consideram que a avaliação tem uma *finalidade reguladora* que não objetiva encaminhar apenas o agir do professor, mas também o dos estudantes, no caminho de uma educação para autonomia intelectual. Para esses estudiosos, tal regulação vincula-se ao processo de ensino, ou seja, ao estabelecimento do que precisa ser ensinado, considerando os saberes já construídos e as aprendizagens que serão necessárias nas próximas etapas. Aos estudantes, permite que acompanhem o próprio processo de aprendizagem (autoavaliação), ao possibilitar que compreendam o que foi aprendido e o que ainda necessita de outras ações. Para atingir a finalidade reguladora de que tratam Roldão e Ferro, é necessário, como nos lembra Perrenoud (1999), uma avaliação formativa, focada na gestão das aprendizagens dos estudantes e que se situe

> [...] abertamente na perspectiva de uma *regulação intencional*, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta percorrer com vista a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso (p. 89).

A **avaliação formativa** possibilita verificar se os estudantes estão atingindo as expectativas de aprendizagem indicadas no planejamento escolar. Ela acontece por meio de um conjunto de atividades propostas pelo professor, que permitem a observação sobre de que forma as expectativas de aprendizagem elencadas estão presentes concretamente nas produções que os estudantes realizam. As avaliações com essa função permitem que entrem em contato com o que já sabem e com o que necessitam aprender. Uma avaliação só é considerada formativa quando seus resultados são usados para adaptar o ensino e identificar as dificuldades dos estudantes.

Na perspectiva de avaliação formativa de que trata Perrenoud, os estudantes têm papel, segundo Fernandes (2008, p. 352), "mais destacado e mais autônomo, pois, em última análise, a avaliação formativa funciona quase como um processo de autoavaliação", cabendo ao professor promover "uma regulação interativa, transferindo para os alunos a tarefa de se responsabilizarem pelas suas próprias aprendizagens através do desenvolvimento da autoavaliação e do conhecimento das finalidades que têm que atingir" (p. 352).

Não há como tratar de avaliação sem tocar em dois conceitos essenciais: a **metacognição** e a **autorregulação**. A metacognição refere-se ao domínio consciente que os estudantes têm do próprio conhecimento. Figueira (1994) define-a como um modelo de processamento do desenvolvimento cognitivo, formado por dois componentes, um de sensibilidade e outro de crenças. Segundo a autora, "a sensibilidade diz respeito ao conhecimento da necessidade de se utilizar, ou não, estratégias em tarefas ou atividades específicas" (p. 3). O outro componente define-se

> [...] como conhecimento ou crença que a pessoa tem de si enquanto ser cognitivo, em tarefas cognitivas diversas, sobre os fatores ou variáveis que atuam ou interatuam e de que maneiras afetam o resultado dos procedimentos cognitivos (p. 3).

Como processo de aprendizagem, a metacognição não visa à assimilação de conhecimento, mas ao desenvolvimento de habilidades que permitem regular os processos cognitivos. Segundo Sanmartí (2009), a autorregulação permite aos estudantes compreender o que precisam aprender, organizar, planejar, desenvolver, selecionando, de forma autônoma, estratégias adequadas para realizar a atividade proposta. Nessa mesma perspectiva, Perrenoud (1999, p. 90) defende que a regulação dos processos de aprendizagem consiste em um conjunto de operações metacognitivas do aprendiz e de suas interações com o ambiente, que modificam seus processos de aprendizagem na direção de um "objetivo definido de domínio".

Aprender envolve mais aspectos do que a aquisição mecânica de um conhecimento, pois abarca tanto crescimento emocional como intelectual, implicando o aprender a aprender, que, segundo Fonseca (2008), envolve o foco na captação de informações; a formulação, o estabelecimento e a planificação de estratégias para realizar tarefas; o monitoramento do desempenho cognitivo; o exame de informações disponíveis; e a aplicação de procedimentos para solução de problemas.

Ao regular os processos de cognição, os estudantes tornam-se ativos e responsáveis pelo desenvolvimento das atividades, criando estratégias que os levem a superar obstáculos. Isso significa que, conscientes de suas habilidades

e potencialidades, podem desenvolver outras, cabendo ao professor, como mediador qualificado desse processo, construir um clima motivacional que estimule a autonomia intelectual dos estudantes para organizar e fazer gestão da própria aprendizagem.

Nesse sentido, autorregular e autoavaliar permite aos estudantes estabelecer contato direto com suas dificuldades de aprendizagem, para assim superá-las. Cabe destacar que a aprendizagem não é descontextualizada; como aponta Frison (2006, p. 110), "ela ocorre quando se consegue exercer alguma espécie de controle sobre a própria ação, sobre a busca de opções para conseguir metas em função de seus interesses e valores".

Esse complexo processo vincula-se principalmente à avaliação com função **formativa**, que constitui uma rica fonte de regulação dos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes, mas não exclui a avaliação com objetivo **diagnóstico**, que identifica os conhecimentos prévios dos estudantes, nem a avaliação **somativa**, que mapeia dificuldades de aprendizagem após o término de um período de estudos. Essa articulação de diferentes formas de avaliação é bastante potente; juntas, segundo Gatti (2003), elas dão sentido à aprendizagem e permitem ao professor avaliar tanto os estudantes como o processo proposto e, aos estudantes, avaliarem a si próprios.

A **avaliação diagnóstica** (ou **inicial**) fornece um conjunto de informações sobre determinados conteúdos (conceituais e procedimentais) que os estudantes já dominam antes de o professor iniciar um processo. Esse tipo de avaliação funciona como uma espécie de detector de pré-requisitos; ela objetiva analisar de que forma os estudantes já estão prontos para entrar em contato com novas aprendizagens.

A **avaliação somativa** (**creditativa** ou **cumulativa**) objetiva determinar o grau de domínio que um estudante tem de uma área (ou um recorte) de aprendizagem. Ela faz uma espécie de súmula do que os estudantes sabem e são capazes de fazer em determinada etapa. Esse tipo de avaliação, quando bem utilizado, pode ser bastante útil porque pode aferir resultados já obtidos anteriormente por avaliações formativas e permite aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem como um todo. A avaliação somativa também pode ser vista como um balanço final que proporciona uma visão de conjunto.

Como autores que são professores, defendemos considerar a **avaliação formativa** e a **avaliação somativa** complementares, pois contribuem, cada uma à sua maneira, para avaliar o que os estudantes já angariaram em seu processo de ensino-aprendizagem e o que ainda precisam aprender. Assim, um teste de modelo Enem, comumente presente nas avaliações somativas, pode perfeitamente ser usado em contextos formativos. O professor pode, por exemplo, solicitar aos estudantes que formulem testes com alternativas formadas por distratores coerentes, mas incorretos; ele pode, ainda, como propomos em **Esmiuçando o Enem**, solicitar que – individualmente ou em grupos de trabalho – reflitam acerca das respostas que deram nos testes, verbalizem procedimentos que utilizaram, socializem dificuldades, comparem respostas, construam gabaritos coletivos ou analisem o próprio grau de segurança para responder à questão proposta. A agilidade de resultados que somente um teste proporciona pode contribuir para aperfeiçoar rapidamente aprendizagens e *feedbacks*, entre outras estratégias mais ligadas à avaliação formativa que à somativa.

O quadro a seguir apresenta diferenças entre os modelos mais tradicionais de avaliação e os mais recentes.

Quadro comparativo dos modos de avaliação

Modelo tradicional de avaliação	Modelo mais adequado de avaliação
Foco na promoção – o alvo dos estudantes é a promoção. Nas primeiras aulas, discutem-se as regras e os modos pelos quais as notas serão obtidas para a promoção de um ano para outro. **Implicação** – as notas vão sendo observadas e registradas. Não importa como elas foram obtidas, nem por qual processo os estudantes passaram.	**Foco na aprendizagem** – o alvo dos estudantes deve ser a aprendizagem e o que dela conseguem obter de proveitoso e prazeroso. **Implicação** – neste contexto, a avaliação deve ser um auxílio para saber quais objetivos foram atingidos, quais ainda faltam atingir e que interferências do professor podem ajudar os estudantes.
Foco nas provas – são utilizadas como objeto de pressão psicológica, sob o pretexto de serem um elemento motivador da aprendizagem, seguindo a sugestão de Comenius em sua *Didática Magna*, criada no século XVII. **Implicação** – as provas são utilizadas como um fator negativo de motivação. Os estudantes estudam pela ameaça da prova, não pelo que a aprendizagem pode lhes trazer de proveitoso e prazeroso. Estimula o desenvolvimento da submissão e de hábitos de comportamento físico tenso (estresse).	**Foco nas competências** – o desenvolvimento das competências previstas no projeto educacional deve ser a meta em comum dos professores. **Implicação** – a avaliação deixa de ser somente um objeto de certificação da consecução de objetivos para tornar-se necessária como instrumento de diagnóstico e acompanhamento do processo de aprendizagem. Neste ponto, modelos que indicam passos para a progressão na aprendizagem, como a Taxonomia dos Objetivos Educacionais, de Benjamin Bloom, auxiliam a prática da avaliação e a orientação dos estudantes.

Estabelecimentos de ensino centrados nos resultados de provas e exames – preocupam-se com as notas que demonstram o quadro global dos estudantes para a promoção ou reprovação. **Implicação** – o processo educativo permanece oculto. A leitura das médias tende a ser ingênua (não se buscam os reais motivos para discrepâncias em determinadas disciplinas).	**Estabelecimentos de ensino centrados na qualidade –** eles devem se preocupar com o presente e o futuro dos estudantes, especialmente com relação à sua inclusão social (percepção do mundo, criatividade, empregabilidade, interação, posicionamento, criticidade). **Implicação** – o foco da escola passa a ser o resultado do ensino para os estudantes, e não mais sua média na escola.
O sistema social se contenta com as notas – as notas são suficientes para os quadros estatísticos. Resultados dentro da normalidade são bem-vistos, não importando a qualidade e os parâmetros para sua obtenção (salvo nos casos de exames como o Enem, que, de certa forma, avaliam e "certificam" os diferentes grupos de práticas educacionais e estabelecimentos de ensino). **Implicação** – não há garantia sobre a qualidade; somente os resultados interessam, mas estes são relativos. Sistemas educacionais que rompem com esse tipo de procedimento tornam-se incompatíveis com os demais, são marginalizados e, por isso, automaticamente pressionados a agir da forma tradicional.	**O sistema social se preocupa com o futuro** – em 2003, já alertava o então ministro da Educação, Cristóvam Buarque: "Para saber como será um país daqui a 20 anos, é preciso olhar como está sua escola pública no presente" (disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2003.7.17.10.4.6.pdf, acesso em: 2 set. 2024). Esse é um sinal de que a sociedade já começa a se preocupar com o distanciamento educacional do Brasil em relação ao dos demais países. É esse o caminho para revertermos o quadro de uma educação "domesticadora" para "humanizadora". **Implicação** – valorização da educação de resultados efetivos para o indivíduo.

Fonte: LUCKESI, 2002, *apud* Kraemer, 2005, p. 143.

Fernandes (2008) elenca sete características essenciais do que ele denomina **Avaliação Formativa Alternativa** (AFA)[17] e que dialogam com o quadro anterior.

Características da Avaliação Formativa Alternativa (AFA)

1. A AFA é estrategicamente organizada para fornecer *feedbacks* produtivos, diversificados e frequentes a fim de orientar os estudantes no processo de ensino-aprendizagem.
2. Na AFA, o *feedback* é essencial para a ativação dos processos cognitivos e metacognitivos dos estudantes, os quais podem regular e controlar seus próprios processos de forma mais motivada.
3. A interação e a comunicação entre estudantes e professores são muito consideradas na AFA, porque são elas que estabelecem "pontes" entre aquilo que se considera ser essencial que o estudante aprenda e a forma particular (pessoal) como se dá essa aprendizagem.
4. Na AFA, os estudantes protagonizam ativamente seu processo de ensino-aprendizagem, tendo uma série de oportunidades de elaborar e partilhar suas produções.
5. As tarefas (sempre diversificadas) propostas aos estudantes, na AFA, são criteriosamente selecionadas e dão conta de trabalhar as aprendizagens essenciais do currículo, mobilizando processos cognitivos complexos como relacionar, analisar, avaliar, sintetizar etc.
6. Na direção da regulação dos processos de ensino-aprendizagem, as tarefas propostas aos estudantes na AFA guardam estreita relação com as metodologias específicas dos componentes e as avaliações.
7. O ambiente na AFA está inserido em uma cultura positiva, na perspectiva de que todos podem aprender e se desenvolver.

Fonte: Fernandes, 2008.

É importante, ainda, destacar que a avaliação formativa é **criterial** quando as aprendizagens dos estudantes são analisadas com base em critérios específicos, e é **ipsativa** quando essas aprendizagens são analisadas tendo como referência os próprios estudantes (ou seja, quando ela tem caráter comparativo: os estudantes são comparados com eles mesmos ao longo de um processo, sendo possível perceber dados como a persistência de equívocos, as reiterações de problemas detectados em sucessivos processos avaliativos, o desenvolvimento pessoal em relação a determinados tópicos etc.).

A avaliação **somativa** também é **criterial**, como a **formativa**, entretanto ela é também normativa, uma vez que estabelece comparações entre as aprendizagens dos estudantes e uma norma (nota ou conceito) ou as aprendizagens de determinado grupo de estudantes. Por isso, autores como Harlen (2005, 2006) definem a avaliação formativa como "avaliação PARA as aprendizagens" e a somativa como "avaliação DAS aprendizagens".

Pensando nas especificidades do componente Arte, algumas dessas concepções sobre o papel da avaliação embasam as propostas que aparecem neste volume. As seções **Leitura** propõem aos estudantes a fruição e análise de produções artísticas em diálogo com os contextos históricos, políticos, sociais e ambientais em que estão inseridas, bem como ao desenvolvimento de conexões com as próprias emoções, percepções e reflexões. As seções **E se a gente...?** e **Expressão** incentivam os estudantes a reconhecer e expandir os saberes relacionados aos elementos formais de cada uma das linguagens artísticas desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental durante a participação em processos de criação artística. Boxes como **Investigue**, **Fala aí!** e **Bate-papo de respeito** convidam os estudantes a reconhecer e ampliar seus saberes

[17] Fernandes (2008) utiliza a terminologia "Avaliação Formativa Alternativa" (AFA) para designar uma avaliação cuja função é "melhorar as aprendizagens e o ensino e que é verdadeiramente alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviourista" (p. 355).

por meio de pesquisas e conversas sobre os assuntos tratados. Na mesma direção, por meio do boxe **Trabalho e juventudes**, os estudantes têm a oportunidade de pesquisar e refletir sobre algumas profissões específicas, reconhecendo suas características e encontrando informações para elaborar seus próprios projetos de vida. Tais momentos também permitem a execução de uma avaliação dos estudantes em uma perspectiva formativa.

Uma educação integral não pode estar focada apenas no desenvolvimento de competências e habilidades, ela precisa se ocupar do desenvolvimento de **atitudes** e **valores**, os quais também precisam ser observados de forma atenta e medidos. Para mapear atitudes e valores já construídos e desenvolvidos pelos estudantes, propomos, com ênfase, o uso sistemático dos boxes **Bate-papo de respeito** e **Fala aí!** e de seções como **E se a gente…?** e **Expressão**, em que são propostos debates, discussões e atividades em grupo que exigem trabalho cooperativo. Essas estratégias didáticas possibilitam que conflitos sejam explicitados, que os estudantes se expressem livremente e que eventuais falas preconceituosas – contaminadas por estereótipos, inferências indevidas, desconhecimento, medo, racismo, homofobia, intolerância etc. – apareçam.

Nós, professores, temos o importante papel social de detectar esse tipo de pensamento e lidar com ele com cuidado e paciência, fazendo prevalecer no ambiente da sala de aula o respeito pelas diferenças, o pensamento crítico, o pluralismo de ideias, as opiniões embasadas em investigação científica, a democracia e o senso de coletividade. Por isso, nunca deixe de intervir, questionar, convidar ao debate, chamar para a reflexão crítica, perguntar outras opiniões, oferecer novos textos e revisar as próprias convicções como educador sempre que avaliar que isso é necessário. É parte integrante de nosso trabalho como educadores desenvolver autonomia moral, e isso só é possível quando lidamos de forma realista com atitudes e valores que os estudantes trazem e planejamos aulas baseadas em diagnósticos. Transforme falas que atentam contra direitos humanos, por exemplo, em oportunidades de formação e debate, ofereça outros pontos de vista, problematize, trabalhe com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e com a educação midiática (ver tópicos sobre os dois assuntos neste **Suplemento para o professor**).

Uma estratégia interessante para lidar com diferenças é a criação de grupos mistos de trabalho, formados por estudantes com posições antagônicas e pré-selecionados por você com base em certos critérios (ver tópico sobre metodologias ativas de aprendizagem, neste **Suplemento para o professor**). Se você permitir que os estudantes façam sempre os mesmos agrupamentos, eles se desenvolverão menos, porque apenas reforçarão seus pontos de vista e trabalharão com vieses de confirmação. Grupos heterogêneos poderão seguir protocolos de boa convivência e respeito acordados coletivamente, no início do ano, pelo grupo. Mecanismos de avaliação do comportamento dos pares, avaliação do grupo e autoavaliação também são eficazes para regulação e autorregulação dos comportamentos e mediação de conflitos – procure, por isso, inserir essas estratégias em seu planejamento de aulas.

Em relação ao levantamento de conhecimentos e habilidades que os estudantes desenvolveram (ou não), selecione questões das seções **Aguçando os sentidos** e **Leitura** para verificar como está a capacidade de análise deles. Escolha a questão após analisar o tipo de informação que ela lhe pode oferecer e seu propósito no momento: verificar a localização de informações, a capacidade de inferir, o reconhecimento do tema de uma produção artística, a capacidade de a relacionar a conhecimentos prévios, a apreensão do sentido global dela etc.

No Capítulo 20 "Experienciando a diversidade musical", a seção **Aguçando os sentidos** propõe que os estudantes pensem na melodia de uma música de uma cultura diferente da deles e a compartilhem com os colegas. Dessa forma, são estimulados tanto a reconhecer seus conhecimentos prévios sobre um elemento musical (a melodia) quanto a relacionar tal saber com a vida, seja ela a própria ou de pessoas de culturas diferentes. Em seguida, depois de terem sido sensibilizados para o assunto, os estudantes participam de uma proposta da seção **Leitura**, em que respondem a perguntas sobre a música "Kworo kango", do povo Kayapó, com arranjo da cantora e pesquisadora de música indígena brasileira Marlui Miranda. Tais perguntas, além de incentivar os estudantes a uma escuta qualificada de uma canção indígena, relacionando-a com seus contextos, objetiva o aprofundamento dos conhecimentos sobre o elemento musical melodia. O capítulo finaliza com a seção **E se a gente se autoavaliasse?**, em que os estudantes são convidados a avaliar seus percursos e tomar consciência das aprendizagens que tiveram ao longo do capítulo, de modo a consolidar seus saberes e refletir sobre como eles se relacionam com a própria vida.

Por meio dessas atividades, você pode reconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto e perceber como acontece a progressão das aprendizagens de cada um deles e do grupo como um todo.

Expressão de ideias e argumentos

A BNCC nos lembra que, no Ensino Médio, objetiva-se que os estudantes possam:

> analisar, em textos argumentativos[18], os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários (Brasil, 2018, p. 507).

Espera-se, portanto, que ao final da 3ª série, eles tenham condições de opinar com consistência, sustentar opiniões com argumentos válidos, contra-argumentar e separar fato de opinião em contextos orais ou escritos.

Neste volume único de Arte, oferecemos orientações precisas de como ensinar estudantes a desenvolver a capacidade argumentativa (em textos orais e escritos). Os boxes **Bate-papo de respeito** e **Fala aí!**, presentes em todos os capítulos, apresentam situações em que os estudantes precisam recorrer a argumentos consistentes para se posicionar oralmente, por isso são oferecidas a eles *estratégias* que possam auxiliá-los nessa tarefa nem sempre tão simples. A título de exemplo, no Capítulo 13 "Experienciando a videodança",

[18] *Texto argumentativo*, nesse contexto, inclui tanto os gêneros jornalísticos opinativos quanto os gêneros publicitários, além de alguns gêneros do campo da vida pública.

na seção **E se a gente integrasse as linguagens?**, os estudantes são convidados a produzir uma resenha crítica escrita sobre a videodança criada pelos colegas; do mesmo modo, no Capítulo 16 "Experienciando a diversidade cultural no teatro", na seção **E se a gente criasse um fanzine?**, os estudantes, após criarem (em grupos) fanzines apresentando um grupo teatral de sua região, terão de produzir uma resenha crítica articulando em seu texto a descrição dos fanzines e uma avaliação crítica.

Além disso, os três volumes de Língua Portuguesa que compõem esta coleção também contêm sequências didáticas pensadas para desenvolver um trabalho consistente com textos opinativos e argumentativos, tanto na oralidade quanto na escrita. Destacamos: o Capítulo 2 do volume 2, que trabalha debate, com ênfase na contra-argumentação; o Capítulo 6 do volume 2, em que se explora o efeito persuasivo na seção **Se eu quiser aprender +**; o Capítulo 2 do volume 3, em que se estuda a carta aberta e a modalização em uma entrevista de TV; o Capítulo 4 do volume 3, que traz o gênero resenha crítica e pede aos estudantes a produção de uma resenha crítica que servirá como base para a produção de uma resenha em vídeo; o Capítulo 5 do volume 3, que tem a palestra como foco; o Capítulo 6 do volume 3, em que os estudantes produzem um artigo de opinião e trabalham a impessoalização em **Se eu quiser aprender +**. Além disso, em **Investigando**, há atividades que trabalham argumentação. Use-as para verificar se a turma avançou ou se precisa de reforço.

Rubricas de correção: o uso da língua (dentro e fora da área)

Apresentamos, a seguir, duas tabelas que poderão ser utilizadas por você para a avaliação de alguns aspectos relativos ao uso da língua em textos produzidos na modalidade escrita. As rubricas de correção têm como princípio a descrição de determinadas características dos textos, por entendermos que desse modo torna-se mais fácil verificar aspectos que precisam ser aprimorados e a comunicação deles aos estudantes, caso o deseje fazer. Você pode copiar estas tabelas em um material de anotações e preenchê-las com um "X" no campo correspondente ao que observa ou atribuir pontuação a cada item.

Rubrica de correção: aspectos gramaticais

Aspectos gramaticais	O texto apresenta inadequação(ões) inesperada(s) em relação à variedade em foco	O texto apresenta inadequações frequentes em relação à variedade em foco	O texto apresenta algumas inadequações em relação à variedade em foco	O texto não apresenta inadequações em relação à variedade em foco ou apresenta inadequações pontuais
Ortografia				
Acentuação				
Concordância verbal				
Concordância nominal				
Pontuação				
Segmentação de períodos e parágrafos				

MODELO MODELO

Tabela elaborada pelos autores especialmente para esta coleção.

Rubrica de correção: precisão das palavras

Precisão	Precisão	Precisão	Precisão	Variação	Variação	Variação	Variação
Uso de vários termos com sentido equivocado	Uso de poucos ou de nenhum termo com sentido equivocado	Uso de vários termos com sentido impreciso	Uso de poucos ou de nenhum termo com sentido impreciso	Repetição frequente de termos	Texto com bom uso de recursos de substituição	Predomínio de palavras mais comuns	Texto com vocabulário variado

MODELO MODELO

Tabela elaborada pelos autores especialmente para esta coleção.

Observe que a primeira tabela pode perder ou ganhar itens conforme o curso for avançando. Por exemplo, a concordância com expressão que indica quantidade aproximada (*cerca de*, *mais de*, *menos de*, *perto de* etc.), seguida de numeral e substantivo, pode ser incluída na tabela mais no final do Ensino Médio, quando os estudantes tiverem estudado esse tópico específico em Língua Portuguesa.

Ainda nessa tabela, a primeira coluna deve marcar equívocos que já não são esperados para o ano em curso, independentemente do preenchimento das colunas seguintes. No segundo semestre do 3º ano do Ensino Médio, por exemplo, poderia ser marcada como inadequação não esperada a ausência de acento indicador de crase em casos como "a médica foi à feira de profissões falar com as turmas", uma vez que os estudantes já sabem que, nesse caso, o termo subordinante exige a preposição *a*, e o subordinado é antecedido pelo artigo *a*.

As tabelas podem ser adaptadas conforme as características de suas turmas e a exigência de seu curso. É possível adaptar a primeira tabela para usá-la em toda a área de Linguagens e suas Tecnologias e pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Esse quadro de rubricas tem como objetivo mostrar aos estudantes que eles precisam se preocupar com a escrita não só em produções de texto exigidas em Língua Portuguesa. Deve haver um combinado coletivo dentro das áreas sobre determinados equívocos que não serão aceitos no Ensino Médio (de ortografia, sintaxe etc.). Evidentemente, todos deverão estar atentos para lidar, de modo inclusivo, com estudantes que apresentem problemas como dislexia (dificuldade de processar o conceito de codificar e decodificar a unidade sonora em unidades gráficas – forma de grafemas –, mas com capacidade cognitiva preservada), disortografia (problemas na transformação do som no símbolo gráfico que corresponde a ele) e disgrafia (distúrbio em que o estudante apresenta uma escrita ilegível devido a dificuldades no ato motor de escrever – coordenação motora fina, ritmo, velocidade do movimento etc.).

Enem: uma prova em grande escala

Desde 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) avalia o desempenho escolar dos estudantes ao final da Educação Básica. Realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), esse exame possibilita acesso à Educação Superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu)[19], do Programa Universidade Para Todos (Prouni) [20], de convênios com algumas instituições portuguesas e de acesso a programas de financiamento e apoio estudantil, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)[21].

A prova também fornece indicadores educacionais, e a análise científica dos resultados do exame abre portas para o desenvolvimento de estudos que podem interferir nas políticas públicas educacionais de nosso país.

Defendemos que é essencial incentivar os estudantes a realizar o exame, seja como "treineiros", em um primeiro momento, seja como concluintes, no final do Ensino Médio. Trata-se de um direito dos estudantes brasileiros.

Esta coleção tem como um de seus objetivos contribuir para o bom desempenho dos estudantes de escolas públicas no Enem. É possível realizar um trabalho consistente com as questões de provas anteriores do exame, já que estão disponíveis no *site* do Inep com os respectivos gabaritos.

Desde 2009, o Enem é composto de quatro provas objetivas, com 45 questões cada uma, e de uma prova de redação. As avaliações estruturam-se em cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento[22] – **I: Dominar linguagens (DL)**; **II: Compreender fenômenos (CF)**; **III: Enfrentar situações-problemas (SP)**; **IV: Construir argumentação (CA)**; **V: Elaborar propostas (EP)** – e em matrizes de referência, uma para cada área de conhecimento, que contemplam **nove competências** e um conjunto de habilidades.

Conheça, a seguir, as competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias (CEL), presentes na BNCC, com as quais os cinco eixos e as nove competências de área do Enem dialogam.

Relações possíveis entre os eixos cognitivos do Enem e as CEL da BNCC

Eixos cognitivos do Enem	CEL da BNCC
I. Dominar linguagens (DL)	3, 4
II. Compreender fenômenos (CF)	1, 2
III. Enfrentar situações-problema (SP)	1, 2, 5, 9, 10
IV. Construir argumentação (CA)	7
V. Elaborar propostas (EP)	1, 2, 4, 5, 6, 9, 10

Tabela elaborada pelos autores especialmente para esta coleção.

[19] O Sisu é um sistema eletrônico administrado pelo MEC que monitora as vagas oferecidas por instituições públicas de Ensino Superior de todo o Brasil. O sistema organiza a seleção dos estudantes com base na média da nota do Enem até o limite da oferta das vagas, por curso e modalidade de concorrência, de acordo com as escolhas dos candidatos inscritos e o perfil socioeconômico segundo a Lei de Cotas.

[20] O Prouni oferece bolsas de estudo, integrais e parciais, em cursos de graduação e de formação específica, em instituições de Educação Superior privadas. Esse programa é destinado a estudantes sem diploma de nível superior.

[21] O Fies é um programa do MEC que objetiva conceder financiamento a estudantes em cursos superiores pagos, com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

[22] Quando esta coleção chegar às escolas, em 2026, poderá ter havido mudanças na estrutura do Enem. Acreditamos, entretanto, que eventuais mudanças não invalidam a maior parte das recomendações que fazemos aqui, tampouco a proposta pedagógica que a coleção defende (ancorada nas exigências de um documento soberano, a BNCC).

Relações possíveis entre as competências de área do Enem e as CEL da BNCC

Competências de área do Enem	CEL da BNCC
1. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.	7
2. Conhecer e usar Língua(s) Estrangeira(s) Moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.	1, 4
3. Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.	3, 5
4. Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.	1, 3, 6
5. Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.	3, 4, 6
6. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	1, 3, 6
7. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	1, 3, 4
8. Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	2, 3, 4
9. Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.	7

Tabela elaborada pelos autores especialmente para esta coleção.

Há, nesta coleção de Linguagens, uma série de atividades que dialogam com o tipo de questão que o Enem propõe e podem ser usadas na capacitação dos estudantes para os exames de larga escala.

Como as competências e habilidades mobilizadas nos capítulos são informadas aos estudantes e a você no fim do volume, é possível associá-las às matrizes e aos eixos cognitivos do Enem. Além disso, por meio da correção das atividades, você pode perceber que problemas individuais há no desenvolvimento da aprendizagem de determinadas competências e habilidades.

Trabalhar com a "preparação" para o Enem dessa forma certamente evitará práticas meramente utilitaristas e transmissivas, tornando as aprendizagens significativas e estimulantes.

Biblioteca do professor

WIGGINS, Grant; McTIGHE, Jay. **Planejamento para a compreensão**: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso. Porto Alegre: Penso, 2019.

A obra trabalha com o conceito de "planejamento reverso", apresentando outros conceitos importantes como "perguntas essenciais" e "tarefas de transferência". Os autores defendem que abordagens baseadas na ideia de "cobertura" são ineficazes e vão de encontro a um planejamento para a compreensão.

A Arte no Enem

A inserção da disciplina Arte no Enem data de 2009 e pode ser percebida como mais um reconhecimento desse componente curricular como representante de um campo de conhecimento a ser valorizado e desenvolvido durante toda a Educação Básica.

As questões relativas à Arte no Enem são variadas e versam sobre correntes artísticas distintas e o modo como se desenvolveram no Brasil e no mundo. No entanto, um número grande delas está relacionado à chamada arte contemporânea, e observa-se uma quantidade significativa ligada às produções artísticas brasileiras desenvolvidas no Modernismo e a partir dos anos 1970.

Em geral, pretende-se avaliar a compreensão dos estudantes sobre os conceitos e contextos de obras ligadas a correntes artísticas diversas, tanto nacionais como mundiais.

O boxe **Esmiuçando o Enem** do Capítulo 3 "Experienciando a dança-teatro", por exemplo, apresenta uma questão de Enem que propõe a reflexão sobre a experiência de John Lennon da Silva, um jovem que aprofundou seus saberes sobre dança em um programa de incentivo à aprendizagem promovido pela Prefeitura Municipal de São Paulo. Ao participar de um programa popular de televisão, ele fez uma apresentação que estabeleceu diálogo entre uma dança relacionada à cultura *hip-hop* e o solo *A morte do cisne*, protagonizado por Anna Pavlova e criado em 1905 pelo russo Mikhail Fokine a partir da música do compositor francês Camille Saint-Saens. A questão então pede que os estudantes reflitam sobre essa experiência de diálogo entre culturas de tempos e espaços distintos.

Outro exemplo é a questão apresentada no boxe **Esmiuçando o Enem** do Capítulo 12 "Experienciando o corpo e o espaço na arte contemporânea", que aborda a instalação *A origem da obra de arte* (2002), de Marilá Dardot,

que convida o espectador a compor palavras e sentenças e a distribuí-las pelo campo, incentivando a interação do público. A pergunta feita pelo Enem instiga os estudantes a refletir sobre a participação dos espectadores na composição da obra.

Os exemplos mostram que, em geral, a Arte é explorada no Enem de forma não tecnicista, exigindo do candidato, além de um olhar estético bem desenvolvido, conhecimentos históricos e culturais que lhe permitam realizar análises aprofundadas. Esta obra, como já mencionamos, dialoga com essa abordagem. Lembramos que há nos três volumes de Língua Portuguesa e neste volume único de Arte um trabalho metacognitivo especial com as questões do Enem em **Esmiuçando o Enem**. Esta atividade, na perspectiva de uma avaliação formativa, propõe aos estudantes um trabalho reflexivo (individual ou em grupos) sobre questões do exame, por meio da verbalização de procedimentos para identificar a alternativa correta, da socialização de dificuldades, da comparação de respostas, da construção de gabaritos coletivos, da autoanálise de grau de segurança.

O estudante protagonizando suas aprendizagens: as metodologias ativas

No tópico "As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade", a BNCC afirma que a escola deve "promover a *aprendizagem colaborativa*, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares" (Brasil, 2018, p. 465)[23]. Quando defende essa obrigação da escola, a BNCC está falando da necessidade de os educadores trabalharem com as chamadas metodologias ativas.

Embora a BNCC de Linguagens e suas Tecnologias não trate das metodologias ativas utilizando essa terminologia específica, a necessidade de inserir o aprendiz como protagonista em seu processo de ensino-aprendizagem, em colaboração direta e constante com seus pares, está diretamente relacionada a habilidades importantes da área, como as ligadas à CEL 3 (EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305).

O *site* do MEC que hospeda o documento da BNCC apresenta alguns textos que abordam o tema, como o artigo "O uso de metodologias ativas colaborativas e a formação de competências", segundo o qual:

> [...] quando trabalhamos com metodologias ativas – colaborativas e cooperativas (*collaborative and cooperative learning*) –, que integram o grupo de técnicas Inquiry-Based Learning (IBL) e que tem suas raízes na visão de Vygotsky, de que existe uma natureza social inerente ao processo de aprendizagem – base de sua teoria de Desenvolvimento por Zona Proximal (DZP) – a construção do conhecimento permite o desenvolvimento de importantes competências, como:
>
> - **saber buscar e investigar informações com criticidade** (critérios de seleção e priorização) a fim de atingir determinado objetivo, a partir da formulação de perguntas ou de desafios dados pelos educadores;
> - **compreender a informação**, analisando-a em diferentes níveis de complexidade, contextualizando-a e associando-a a outros conhecimentos;
> - **interagir, negociar e comunicar-se com o grupo**, em diferentes contextos e momentos;
> - **conviver e agir com inteligência emocional**, identificando e desenvolvendo atitudes positivas para a aprendizagem colaborativa;
> - **ter autogestão afetiva**, reconhecendo atitudes interpessoais facilitadoras e dificultadoras para a qualidade da aprendizagem, lidando com o erro e as frustrações, e sendo flexível;
> - **tomar decisão individualmente e em grupo**, avaliando os pontos positivos e negativos envolvidos;
> - **desenvolver a capacidade de liderança**;
> - **resolver problemas**, executando um projeto ou uma ação e propondo soluções (Brasil, [201-?]).

Metodologias ativas: aprofundamento

Como é urgente buscar novas formas de ensino-aprendizagem, como nem todos os educadores brasileiros estão familiarizados com as metodologias ativas e como elas perpassam muitas das abordagens propostas na BNCC, consideramos relevante apresentar algumas metodologias neste **Suplemento para o professor**, para que você se aproprie ainda mais dessa forma de ensinar, essencial a uma educação que almeje colocar o jovem como protagonista de seu processo de aprendizagem.

As metodologias ativas existem como alternativa à chamada didática tradicional, que é predominantemente baseada em aulas expositivas, com os estudantes organizados em fileiras. Derivam de teorias da aprendizagem como o socioconstrutivismo e dos estudos cognitivos. Além de serem essenciais para as juventudes deste século, essas metodologias ressignificam seu papel social, professor, e o da própria escola, como, respectivamente, mediadores qualificados e espaço de circulação de saberes e de constante debate democrático.

Em geral, as metodologias ativas seguem estas diretrizes: **(1)** o desenvolvimento de habilidades socioemocionais deve ser estimulado; **(2)** o professor assume o papel de tutor/mediador/favorecedor, e não de transmissor do conhecimento; **(3)** os conhecimentos devem ser contextualizados; **(4)** a autonomia intelectual dos estudantes deve ser estimulada por meio da metacognição; **(5)** a colaboração entre pares deve ser estimulada; **(6)** a avaliação deve ser constante (formativa) e o *feedback*, rápido; **(7)** as atividades devem ser desenvolvidas a partir do conhecimento prévio dos estudantes.

[23] Grifo nosso.

Biblioteca do professor

MOTA, Ana R.; ROSA, Cleci T. Werner da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 2, p. 261--276, maio/ago. 2018.

Tendo como pano de fundo a psicologia cognitiva e a metacognição, o texto analisa algumas metodologias ativas de ensino e dá sugestões práticas para envolver os estudantes nas aulas.

Exploramos, a seguir, algumas metodologias ativas que você pode incorporar à sua prática, eventualmente reorganizando o espaço da sala de aula de modo que os estudantes possam trabalhar em grupos, duplas ou coletivamente. Por exemplo, pode-se juntar as carteiras em duplas; organizar três ou mais carteiras em círculo ou lado a lado, de modo que os integrantes do grupo fiquem todos voltados para o professor e a lousa; organizá-las em "u", com o professor à frente, ou em círculo, com o professor dentro dele ou fora, caso queira ter um papel menos ativo na atividade; pode-se, ainda, manter as carteiras em fila, porém todas elas voltadas para uma linha central da sala, um bom formato para debates coletivos.

Sala de aula invertida (*flipped classroom*)

A abordagem da sala de aula invertida (tradução do inglês *flipped classroom*) consiste em uma combinação de atividades presenciais e a distância. Nesse modelo, conforme Valente (2014), a aquisição de conhecimento teórico fica concentrada em ambientes externos à sala de aula e prévios ao período de aula, enquanto atividades práticas e de interação são realizadas em aula. Trata-se, em geral, de uma modalidade de ensino que corresponde ao ensino híbrido (*blended learning*, termo usado para designar modelos que unem atividades analógicas e digitais), já que se costuma recorrer às TDIC para a montagem das atividades a distância. Elas não necessitam ser realizadas em meio digital, embora isso ocorra na maioria dos casos.

Biblioteca do professor

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

Para os autores, a metodologia precisa acompanhar os objetivos do professor: se desejamos estudantes proativos, devemos adotar metodologias em que eles se envolvam em atividades complexas, nas quais tomam decisões e avaliam resultados.

Instrução por pares (*peer instruction*)

A instrução por pares (*peer instruction,* em inglês) é um método avaliativo desenvolvido pelo professor Eric Mazur, da Universidade Harvard (Estados Unidos), no final dos anos 1990, que envolve a aplicação de diferentes atividades conforme a quantidade de acertos dos estudantes em questões de múltipla escolha, precedida de exposição do conceito a ser trabalhado. Uma porcentagem baixa de acertos prevê que o conceito seja revisto, enquanto porcentagens médias e altas determinam, respectivamente, a realização de discussões em grupo, seguidas do refazimento das questões, e uma breve explicação sobre o tópico, seguida da continuação do teste. Segundo Wanis (2015), é possível aplicar a instrução por pares isoladamente a cada questão ou utilizá-la de forma mais generalizada, após a aplicação de um teste composto de diversas questões de múltipla escolha.

O teste de verificação de aprendizagem deve ser, necessariamente, de múltipla escolha, porque todos os resultados precisam ser previstos pelo professor e compartilhados com todos os estudantes. A discussão coletiva, no caso de um resultado em que haja entre 30% e 70% de respostas corretas, serve para que os estudantes reflitam sobre as próprias respostas ao formular uma argumentação que as sustente; os estudantes também revisam suas escolhas ao ouvir os argumentos dos colegas.

Ensino sob medida (*just-in-time teaching*)

O método de ensino sob medida (*just-in-time teaching,* em inglês) depende das TDIC, que são usadas como ferramenta de comunicação, e tem o objetivo de otimizar o tempo que estudantes e professores compartilham em sala de aula. Esse método, conforme Gavrin (2006), prevê que as aulas presenciais sejam usadas para solucionar dificuldades específicas dos estudantes, bem como para desenvolver habilidades que não envolvam leitura e aquisição passiva de conceitos. Em casa, os estudantes executam uma série de tarefas chamadas de *warm-up exercises* (exercícios de aquecimento, na tradução para o português). Esses exercícios são feitos utilizando as TDIC e têm um prazo de entrega que deve ser rigidamente controlado pelo professor. Encerrado o prazo, o professor acessa as respostas dos estudantes e estrutura a próxima atividade a ser realizada em sala de aula com base nas dificuldades que observar.

Aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning*)

A abordagem *problem-based learning* (PBL), muitas vezes traduzida para aprendizagem baseada em problemas (ABP), prevê a proposição de um problema para grupos pequenos de estudantes, os quais devem encontrar uma solução significativa para ele por meio de pesquisa individual e contraste coletivo de ideias. Para que essa abordagem seja desenvolvida adequadamente, é preciso que o problema proposto aos grupos seja contextualizado. Também é necessário que os estudantes tenham acesso a fontes de pesquisa, embora seja possível não as fornecer diretamente, a fim de fomentar a autonomia na busca por informações.

É possível elencar algumas funções dadas a estudantes e professores específicos. Esquematiza-se, no quadro a seguir, elaborado por Borges *et al*. (2014, p. 303), uma forma de atribuição de papéis dentro de um mesmo grupo, formado por estudantes e por um professor-tutor.

Descrição dos papéis dos participantes do grupo tutorial

Estudante coordenador	Estudante secretário	Membros do grupo	Tutor
Liderar o grupo tutorial Encorajar a participação de todos Manter a dinâmica do grupo tutorial Controlar o tempo Assegurar que o secretário possa anotar adequadamente os pontos de vista do grupo	Registrar pontos relevantes apontados pelo grupo Ajudar o grupo a ordenar seu raciocínio Participar das discussões Registrar as fontes de pesquisa utilizadas pelo grupo	Acompanhar todas as etapas do processo Participar das discussões Ouvir e respeitar a opinião dos colegas Fazer questionamentos Procurar alcançar os objetivos de aprendizagem	Estimular a participação do grupo Auxiliar o coordenador na dinâmica do grupo Verificar a relevância dos pontos anotados Prevenir o desvio do foco da discussão Assegurar que o grupo atinja os objetivos de aprendizagem Verificar o entendimento do grupo sobre as questões discutidas

Borges *et al.*, 2014, p. 303.

Painel integrado (*jigsaw classroom*)

O painel integrado (do inglês *jigsaw classroom*) é uma dinâmica em que os estudantes são divididos em grupos reduzidos e o objeto de aprendizagem é dividido em partes. O número de partes precisa corresponder ao número de grupos. Propõe-se aos estudantes que discutam o tema que lhes coube. Em seguida, constroem-se novos grupos, organizados por meio de um cruzamento entre os membros dos primeiros grupos, de tal forma que, em cada novo grupo, haja pelo menos um representante de cada um dos primeiros grupos – e, portanto, um estudante inteirado sobre cada assunto discutido.

A seguir, há uma esquematização da montagem de um painel integrado em ordem cronológica de passos a serem seguidos: **(1)** exposição do tema geral e instruções de como funcionará o painel integrado; **(2)** divisão da turma em primeiros grupos (de 1 a 4, no esquema reproduzido a seguir) e distribuição dos subtemas entre eles; **(3)** discussão dos subtemas dentro de cada primeiro grupo; **(4)** divisão da turma em segundos grupos (de A a D, no esquema reproduzido a seguir), de modo que cada segundo grupo contenha, pelo menos, um integrante de cada primeiro grupo; **(5)** apresentação da discussão feita anteriormente por cada um dos membros do segundo grupo.

Esquematização de montagem de painel integrado

Grupo 1 **Subtema 1**	Integrantes:	**Grupo 2** **Subtema 2**	Integrantes:	**Grupo 3** **Subtema 3**	Integrantes:	**Grupo 4** **Subtema 4**	Integrantes:
Estudante	1	Estudante	5	Estudante	9	Estudante	13
Estudante	2	Estudante	6	Estudante	10	Estudante	14
Estudante	3	Estudante	7	Estudante	11	Estudante	15
Estudante	4	Estudante	8	Estudante	12	Estudante	16

↓

Grupo A	Integrantes:	**Grupo B**	Integrantes:	**Grupo C**	Integrantes:	**Grupo D**	Integrantes:
Estudante	1	Estudante	2	Estudante	3	Estudante	4
Estudante	5	Estudante	6	Estudante	7	Estudante	8
Estudante	9	Estudante	10	Estudante	11	Estudante	12
Estudante	13	Estudante	14	Estudante	15	Estudante	16

Esquema elaborado pelos autores especialmente para esta coleção.

É importante destacar que o número de subtemas corresponderá, sempre, ao número de integrantes de cada segundo grupo. Portanto, o professor deve organizar o conteúdo em uma quantidade de subtemas que seja também uma quantidade adequada de estudantes por grupo.

Gamificação

Gamificação é uma estratégia didática em que se utilizam elementos dos jogos digitais (mecânicas, estratégias, pensamentos) para motivar ou promover a aprendizagem. As formas de aplicá-los em atividades didáticas são inúmeras. Algumas sugestões: **(1) rotas diferentes para um mesmo fim** – em grande parte dos *games*, é possível atingir o mesmo objetivo por meio de caminhos distintos. Esse elemento dos jogos, se aplicado às atividades didáticas, pode contribuir para a incorporação das características pessoais dos estudantes ao processo de aprendizagem, o que consistiria em ganhos tanto cognitivos quanto motivacionais. Cabe ao docente oferecer diferentes formas de alcançar a mesma solução de um problema; **(2) *feedback* imediato** – nos *games*, os jogadores são, em geral, capazes de visualizar o efeito de suas ações em tempo real. É possível substituir o *feedback* geralmente lento das atividades escolares (como o resultado de provas escritas, por exemplo) por respostas rápidas, que estimulem um redirecionamento também rápido de estratégia por parte dos estudantes. Isso pode ser feito com o auxílio das TDIC, que permitem a automação do *feedback*. Ao perceber que seu raciocínio não está levando aos resultados esperados, o estudante é capaz de mudar de estratégia e atingir o objetivo didático de uma atividade; **(3) curva de aprendizagem** – idealmente, um jogo de *videogame* ensina ao jogador como interagir com os controles na prática, sem que precise se alongar em explicações complexas ou metalinguísticas a respeito da mecânica dele. Um bom jogo também providencia ao jogador o tempo necessário para que ele se acostume com a sua mecânica antes de introduzir um novo desafio, balanceando o ritmo ao introduzir cada um deles. O conhecimento adquirido na resolução de um desafio é requerido para que se solucione o próximo, e assim por diante, o que cria nos estudantes a sensação de progresso, respeitando-se o ritmo de aprendizagem de cada um; **(4) dividir tarefas complexas em outras menores** – ao dividir grandes objetivos de aprendizagem (como "escrever a introdução de um artigo de opinião", por exemplo) em outros menores (como "criar um tópico frasal para o parágrafo de introdução de um artigo de opinião", "desenvolver o tópico frasal em dois períodos que o expliquem mais detalhadamente" e "encerrar o parágrafo de introdução com uma frase que desperte a curiosidade do leitor"), a grandiosidade da tarefa final, que pode inconscientemente causar apreensão nos estudantes, é atenuada. Algo similar pode ser observado nos *games*, em que frequentemente objetivos maiores são divididos em um conjunto de tarefas de mais fácil execução. Dessa forma, o estudante pode observar de maneira panorâmica as partes que compõem um problema e não ter sua motivação abatida pela sensação de "não saber por onde começar"; **(5) uso de narrativa para imersão** – a grande maioria dos *videogames,* em especial os que foram produzidos a partir do ponto em que a indústria dos jogos eletrônicos já contava com tecnologias que ampliavam muito a capacidade de processamento dos consoles e computadores, oferece algum contexto narrativo para as ações que o jogador deve performar. Esse contexto narrativo justifica as ações que de outra forma pareceriam excessivamente arbitrárias e motiva os jogadores a interagirem. O mesmo pode ser emprestado ao ensino: aprendizagens contextualizadas, ou seja, conhecimentos cuja aplicação está explícita desde o princípio para o estudante, acabam por gerar maior motivação do que aquelas cuja relação com a realidade não fica evidente (Fardo, 2013).

Nesta coleção, as metodologias ativas são priorizadas e estão presentes em diferentes atividades que convidam à aprendizagem colaborativa, especialmente em **E se a gente...?**, **Expressão**, **Bate-papo de respeito**, **Esmiuçando o Enem**, **Aguçando os sentidos**, entre outras.

Na proposta feita na seção **Expressão** do Capítulo 16 "Experienciando a diversidade cultural no teatro", por exemplo, pode ser utilizada a metodologia ativa sala de aula invertida. Na atividade, os estudantes são orientados a formar grupos de trabalho para a criação de uma peça teatral curta que tenha como referência uma história contada por pessoas que tenham mais idade que eles. Para isso, os estudantes devem escolher tais pessoas e agendar uma entrevista com elas, a fim de conhecer suas narrativas. Ao retornar à sala de aula, de posse das informações obtidas nas entrevistas, compõem uma pequena peça com base no material e a apresentam aos colegas.

Uma outra forma de metodologia ativa pode ser encontrada na seção **Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens** da Unidade 1. A seção apresenta o personagem Cazumbá, presente nos folguedos de Bumba-meu-boi do estado do Maranhão, e propõe uma atividade de pesquisa e investigação artística coletiva em que os estudantes são convidados a tecer relações entre essa personagem e as aprendizagens que tiveram ao longo da Unidade 1. Tendo como suporte a metodologia ativa painel integrado, os estudantes organizam-se em grupos para pesquisar uma manifestação cultural brasileira que utilize a máscara como adereço. Depois formam outros grupos que contenham um representante de cada um dos grupos iniciais para compartilhar as informações colhidas. Ao retornarem aos grupos iniciais, os estudantes confeccionam as máscaras e participam da composição e apresentação de uma ação artística em que as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro estejam presentes.

A abordagem por meio de situações-problema

Meirieu (1998) defende que uma situação-problema se caracteriza da seguinte forma: **(1)** propõe-se a realização de uma tarefa aos estudantes; **(2)** para realizá-la, é preciso que transponham obstáculos; **(3)** a transposição dos obstáculos precisa, necessariamente, representar um estágio mais elevado do desenvolvimento cognitivo dos aprendizes; **(4)** o desafio cognitivo precisa ser o obstáculo a ser transposto; **(5)** os obstáculos precisam ser garantidos por um conjunto de restrições impostas aos educandos para a realização da tarefa; **(6)** materiais e/ou instruções precisam ser fornecidos aos estudantes para que tenham condições de vencer os obstáculos.

Esta coleção oferece diversas situações didáticas que possibilitam aos estudantes desenvolver estratégias para solucionar situações-problema. Neste volume, as seções **Aguçando os sentidos**, **Expressão**, **E se a gente...?, Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens** oferecem uma série de situações-problemas aos educandos.

Por exemplo, no Capítulo 19 "Experienciando uma arte que busca compartilhar", na seção **Expressão**, pede-se que

os estudantes criem uma escola-ideal (inclusive do ponto de vista físico-espacial). Eles deverão não só trabalhar com ideias: a utopia terá de ser transformada em uma maquete, criada coletivamente; ou seja, nesta atividade, **(1)** propõe-se a realização de uma tarefa (criar uma escola ideal); **(2)** para realizá-la, é preciso que transponham obstáculos (os limites estabelecidos em cada uma das etapas de trabalho); **(3)** a transposição dos obstáculos precisa, necessariamente, representar um estágio mais elevado do desenvolvimento cognitivo dos estudantes (nesse caso, eles precisam materializar a ideia da escola ideal, e não só pensar sobre ela); **(4)** o desafio cognitivo precisa ser o obstáculo a ser transposto; **(5)** os obstáculos precisam ser garantidos por um conjunto de restrições impostas aos educandos para a realização da tarefa (não pode ser qualquer representação, precisa haver uma exposição, precisa ser uma escola ideal e não uma cidade ideal etc.); **(6)** materiais e/ou instruções precisam ser fornecidos aos estudantes para que tenham condições de vencer os obstáculos (materiais e instruções são informados nas etapas de trabalho).

Biblioteca do professor

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Meirieu defende que a escolha por um método educativo se apoie no conhecimento que se tem sobre a forma como um estudante aprende e nos conceitos que se intenciona desenvolver.

Pensar computacionalmente

Entre as dimensões que, segundo a BNCC, caracterizam a computação e as tecnologias digitais e que devem ser contempladas pelos currículos das escolas no Ensino Médio, está o pensamento computacional (PC).

Por ser um tópico pouco conhecido pela maior parte de nós, professores da área de Linguagens e suas Tecnologias, consideramos importante apresentar, ainda que sucintamente, o que alguns estudiosos denominam PC para que nosso componente possa contribuir para essa importante demanda.

Em geral, a primeira questão que surge sobre o tema é: quando falamos em PC, estamos falando necessariamente em computadores? Essa pergunta é essencial porque não há como ignorar os limites técnicos impostos às escolas públicas brasileiras, sobretudo no que tange aos equipamentos necessários para trabalhar com programação e à conexão dessas máquinas com a internet. Entretanto, felizmente, as reflexões acerca do PC não passam obrigatoriamente pelo dispositivo computador. Conforme a publicação *Os benefícios da programação computacional em práticas pedagógicas*:

> o pensamento computacional não está necessariamente ligado à programação de computador. [...] [Ele consiste na] formulação de problemas e soluções representados de forma que possam ser executados por processadores de informações – humanos, computadores ou, melhor ainda, uma combinação de ambos (Instituto Ayrton Senna, [20--?]).

Ainda não há um consenso sobre a definição exata do que seja PC. Brackmann relaciona-o à capacidade criativa e crítica:

> O Pensamento Computacional é uma distinta capacidade criativa, crítica e estratégica humana de saber utilizar os fundamentos da computação com a finalidade de identificar e resolver problemas, de maneira individual ou colaborativa, através de passos claros, de tal forma que uma pessoa ou máquina possam executá-los eficazmente (2017, p. 29).

Vale destacar, ainda, que o PC, além de não depender necessariamente do uso de um computador, tem caráter interdisciplinar. A tabela a seguir mostra como as habilidades relacionadas ao PC podem ser desenvolvidas em alguns componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias.

Sugestões de inserção do PC em Geografia, Língua Portuguesa e Arte

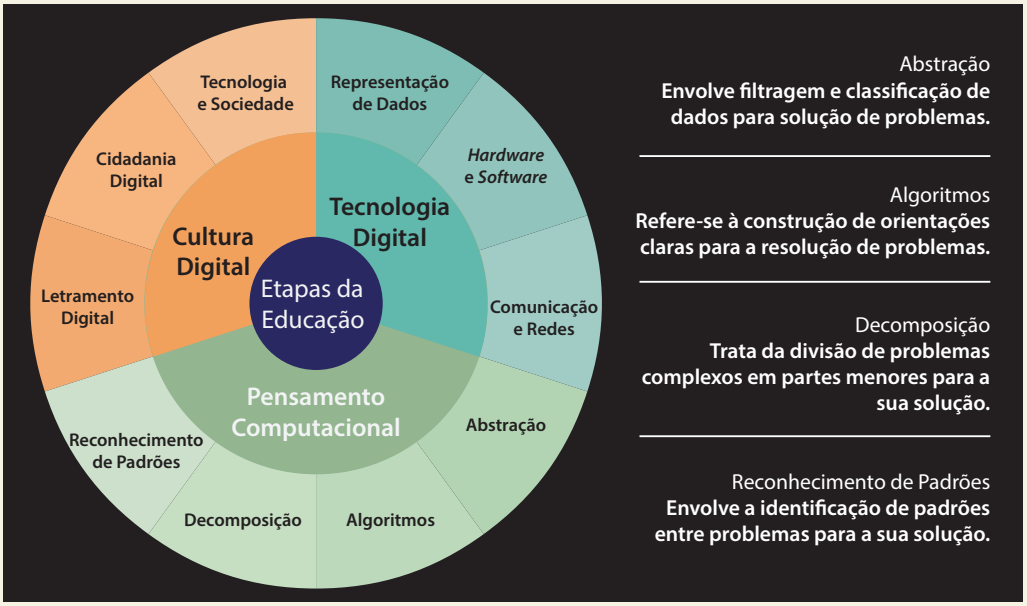
Conceitos de PC	Geografia	Língua Portuguesa e Arte
Coleção de dados	Estudar estatísticas de conflitos ou dados populacionais	Identificar padrões em diferentes tipos de frases
Análise de dados	Identificar as tendências dos dados estatísticos	Representar padrões de diferentes tipos de frases
Representação de dados	Resumir e representar tendências	Produzir um rascunho
Abstração	Resumir fatos. Deduzir conclusões dos fatos	Usar metáforas e analogias. Escrever uma peça teatral com diversos pontos de vista
Algoritmos e procedimentos	–	Escrever instruções
Automação	Usar planilhas eletrônicas	–
Paralelismo	–	Utilizar o corretor ortográfico
Simulação	Incentivar com jogos que utilizem bases históricas	Encenar uma peça teatral

Fonte: CSTA/ISTE, 2009; Barr e Stephenson, 2011, *apud* Brackmann, 2017. (Adaptado.)

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), no documento *Currículo de tecnologia e computação*, explica que o PC "tem sido considerado um dos pilares fundamentais do intelecto humano, junto à leitura, escrita e aritmética, visto que ele também é aplicado para descrever, explicar e modelar o universo e seus processos complexos".

A imagem a seguir, criada pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), situa o Pensamento Computacional dentro das etapas que contemplam uma educação digital mais completa e conceitua *abstração*, *algoritmos*, *decomposição* e *reconhecimento de padrões*.

CC BY 4.0/CENTRO DE INOVAÇÃO PARA EDUCAÇÃO



Representação da inserção do pensamento computacional em uma educação digital mais ampla.

Fonte: CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). **Currículo de Tecnologia e Computação**. São Paulo: Cieb, [202-?]. Disponível em: https://curriculo.cieb.net.br/. Acesso em: 9 out. 2024.

Segundo o *Currículo de tecnologia e computação*, proposto pelo CIEB ([20--?]):

- o **reconhecimento de padrões** "trabalha a identificação de características comuns entre os problemas e suas soluções. Ao se realizar a decomposição de um problema complexo, seguidamente se encontram padrões entre os subproblemas gerados, os quais podem ser explorados para que se encontre uma solução mais eficiente";
- a **decomposição** "trabalha o processo que divide os problemas em partes menores para facilitar a resolução. Compreende também a análise dos problemas para identificar as partes que podem ser separadas e formas como podem ser reconstituídas para solucionar o problema como um todo, ajudando a aumentar a atenção aos detalhes";
- o **algoritmo** "trabalha a estratégia ou o conjunto de instruções claras e necessárias, ordenadas para a solução de um problema. Em um algoritmo, as instruções podem ser escritas em formato de diagrama, pseudocódigo (linguagem humana) ou em linguagem de programação";
- a **abstração** "envolve a filtragem e classificação dos dados, criando mecanismos que permitem separar apenas os elementos essenciais em determinado problema. Também envolve formas de organizar informações em estruturas que possam auxiliar na resolução de problemas".

Propomos, em seções e boxes desta coleção, um trabalho com o desenvolvimento do PC que é perfeitamente possível dentro do universo de Arte e Língua Portuguesa, componentes que formam a área de conhecimento e de domínio dos professores que utilizarão este material.

E de que forma esse trabalho é feito na coleção?

Seções e subseções como **E se a gente...?**, **Esmiuçando o Enem**, **Expressão** trabalham, muitas vezes, com o **reconhecimento de padrões** por meio, por exemplo, do resgate dos elementos estáveis que caracterizam as diferentes linguagens artísticas e gêneros textuais em estudo; a **abstração**, que se caracteriza pela seleção, entre vários dados, daqueles que são fundamentais para resolver um problema; a **resolução de um problema**, quando vários itens o dividem em partes para que a solução seja facilitada; a **coleta e análise de dados**, que correspondem a etapas de compreensão de um problema (a divisão dele em partes permite uma solução mais eficiente).

Segundo Brackmann (2017), o algoritmo "possui uma grande abrangência em diversos momentos das atividades propostas no Pensamento Computacional; [ele] é um conjunto de regras para a resolução de um problema, como uma receita de bolo" (p. 42). Nesse sentido, seções ancoradas em etapas, como **Expressão...** e **E se a gente...?**, contribuem para que os estudantes desenvolvam o **pensamento algorítmico**, uma vez que esse "conjunto de instruções claras e necessárias, ordenadas" (CIEB, [20--?]) está a serviço da solução do problema apresentado no comando da atividade. Dessa forma, mesmo que o problema mude a cada atividade, os estudantes necessitam passar pelo mesmo conjunto de instruções para resolvê-lo, tornando-se capazes, progressivamente, de criar etapas autonomamente.

As seções **Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens**, **Expressão** e **Aguçando os sentidos** contribuem para o desenvolvimento da **abstração** – que compreende a filtragem e a classificação dos dados e cria ferramentas que possibilitam a identificação dos componentes essenciais em certo problema –, já que se parte de um problema que deve ser resolvido. Para isso, os estudantes recolhem dados (*filtrados* dos conhecimentos que adquiriram ao longo de todo o capítulo) e separam aqueles que são *essenciais* para a formulação do que é exigido deles. As seções também trabalham com *etapas*; nesse sentido, trabalha-se a capacidade de *decompor* um problema, pois ele é dividido "em partes menores para facilitar a resolução".

Se pensarmos nos conceitos de PC que Brackmann (2017) agrupa em seu quadro, essas seções e boxes também trabalham com a **coleta de dados** (em seções como **E se a gente…?**, por exemplo), a **análise de dados** (na etapa "Planejando…", na seção **Experimentando…**), a **representação de dados** (quando o estudante transforma as informações de um texto analisado em tabelas, esquemas e infográficos) e a **simulação** (objetivo primordial das seções **Aguçando os sentidos** e **Expressão**, por exemplo).

Pensando no PC como uma capacidade criativa, crítica e estratégica" (Brackmann, 2017), a coleção traz seções como **Experimentando…**, **Desafio de linguagem** e **Expressão**, que foram estruturados para desenvolver justamente a criatividade, a criticidade e o pensamento estratégico dos estudantes.

Finalmente, para que os estudantes tenham maior consciência das aprendizagens relacionadas ao PC, criamos o boxe **É lógico!** que, no caso específico de Arte, evidencia para os estudantes as competências próprias do PC (reconhecimento de padrões, decomposição, pensamento algorítmico, abstração etc.) que mobilizam ao participar de certas atividades.

Para um desenvolvimento mais pleno do PC, propomos com ênfase que seja realizado um trabalho interdisciplinar com a área de Matemática e suas Tecnologias. Assim, as aprendizagens desenvolvidas pela área de Linguagens e suas Tecnologias, relativas a reconhecimento de padrões, decomposição, algoritmos, abstração, coleta, análise e representação de dados e simulação, podem se transformar, por exemplo, em linguagem de programação.

Biblioteca do professor

BRACKMANN, Christian P. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica**. 2017. Tese (Doutorado) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

A tese apresenta um estudo detalhado sobre o PC, além de verificar a possibilidade de desenvolvê-lo na Educação Básica exclusivamente com atividades desplugadas (sem o uso de computadores) para que estudantes em regiões/escolas onde não há computadores/dispositivos eletrônicos, internet e mesmo energia elétrica também possam se beneficiar do método.

Competências e habilidades

Como se sabe, a BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica e serve como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios do país. Essas chamadas aprendizagens essenciais devem assegurar aos estudantes, como já mencionamos, o desenvolvimento de determinadas competências.

Quando a BNCC enfatiza a importância do desenvolvimento de competências, ela dialoga diretamente com as concepções que orientam, desde as décadas finais do século XX, a maior parte dos projetos de educação dos estados e municípios brasileiros, além dos projetos de países como Portugal, Austrália, França, Estados Unidos, Chile, Peru, entre outros. Avaliações nacionais, como o Enem, e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), têm também dado destaque às competências na formulação de suas questões.

> Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação explícita do que os estudantes devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

A BNCC define dez CG como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e cada área do conhecimento apresenta suas CE. No caso de Linguagens e suas Tecnologias, elas são sete e explicitam de que forma as CG da Educação Básica se expressam na área. A BNCC relaciona a cada uma das sete CE um conjunto de habilidades, o qual indica as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas.

De que forma essas competências e habilidades são contempladas neste volume único de Arte?

A título de exemplo, tendo como foco as habilidades relacionadas à CE 6, no Capítulo 10 "Experienciando a improvisação na dança", que apresenta o passinho como forma de expressão da dança e a improvisação como procedimento de criação dessa linguagem, mobilizam-se as seguintes CG, CE e habilidades: as seções **Aguçando os sentidos**, **E se a gente pesquisasse rabiscar?** e **Expressão** mobilizam a habilidade EM13LGG603, relativa à CE 6, já que trazem propostas de processos de investigação artística individuais e coletivos, que incentivam os estudantes a entrar em contato com elementos da dança tendo como referência o passinho, que, por sua vez, ao longo do capítulo é apresentado em diálogo com seus contextos históricos e sociais.

A habilidade EM13LGG601, relativa à CE 6, é mobilizada na seção **Leitura 1**, em que são apresentadas fotografias de jovens dançando o passinho em ambientes urbanos, convidando os estudantes a refletir sobre essa dança e o contexto em que foi criada. A **Leitura 2**, em que é mobilizada a habilidade EM13LGG602, apresenta o espetáculo *Cria*, da Cia Suave, e incentiva os estudantes a fruir de modo imaginativo e crítico.

A habilidade EM13LGG601 também é mobilizada na seção **Se eu quiser aprender +**, em que o conceito de improvisação em dança é trabalhado, relacionando o modo como acontece essa prática na dança contemporânea e no passinho.

A habilidade EM13LGG604, juntamente à EM13LGG601, é mobilizada no boxe **Esmiuçando o Enem**, que, a partir de uma contextualização histórica e social da origem do *funk* e do *hip-hop,* incentiva os estudantes a relacionar essas culturas às culturas juvenis.

As CG 1, 2, 3, 4 e 5 são mobilizadas ao longo do capítulo na medida em que os estudantes tomam contato com obras artísticas apresentadas de maneira contextualizada e participam de processos de pesquisa em dança criativos, relacionando as produções artísticas com a vida e exercitando maneiras distintas de elaborar pensamento e desenvolver conhecimento no sentido de atuar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Reforçamos que você tem total autonomia para adaptar as prescrições a seu planejamento didático pensando no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar em que atua e no currículo municipal e/ou estadual.

ESTRUTURA DO VOLUME ÚNICO DE ARTE

A estrutura geral dos capítulos de Arte já foi apresentada no tópico "Os campos de atuação social como inspiração para as experiências propostas nos capítulos 'Experienciando...'" deste **Suplemento para o professor**. Apresentamos a seguir a descrição dos boxes e atividades especiais que compõem este volume único de Arte.

Boxes e atividades especiais

Biblioteca cultural	No caminho da educação midiática e da formação de repertório cultural, o boxe convida os estudantes a visitar *sites* seguros e confiáveis que ampliam seus estudos e visão de mundo, além de sugerir livros, autores, vídeos, filmes, visitas virtuais etc.
Bate-papo de respeito	Os estudantes têm a oportunidade de conhecer pontos de vista de artistas e especialistas publicados na mídia e de dialogar com essas falas utilizando os conhecimentos que construíram no capítulo para assumir uma posição. Recorrendo a argumentos consistentes, podem, inclusive, discordar do que leram.
É lógico!	Evidencia para os estudantes as competências próprias do pensamento computacional (reconhecimento de padrões, decomposição, pensamento algorítmico, abstração etc.) que mobilizam ao participar de certas atividades.
Dica de professor	Uma espécie de dica certeira do professor dada em sala de aula, sempre diretamente relacionada ao tópico em estudo ou ao desenvolvimento da atividade proposta.
Investigue	Um convite ao trabalho com uma pesquisa produtiva e, em geral, recortada, dentro ou fora da área de Linguagens e suas Tecnologias.
Fala aí!	Proposta de conversas envolvendo aspectos morais, éticos, sociais, estéticos etc. relacionados ao texto lido ou ao conteúdo estudado.
Lembra?	Revisão sintética de conceitos já abordados no volume, que se espera que os estudantes conheçam do Ensino Fundamental ou que fazem parte de uma biblioteca cultural geral deles.
Boxe conceito	Sintetiza em poucas palavras um conceito em estudo e tem função organizadora para os estudos da turma.
Boxe informativo	Apresenta informações adicionais a respeito de um tópico em estudo.
Trabalho e juventudes	Na perspectiva de uma educação que contempla o projeto de vida dos estudantes, esse boxe os convida a pesquisar o mundo das profissões e dos profissionais, a fim de inspirá-los e de trazer informações objetivas que os ajudem em suas decisões quanto ao futuro.
Tá ligado!	Boxe que explicita as conexões entre temas e conteúdos tratados ao longo dos cinco volumes da coleção.
Esmiuçando o Enem	Atividade que, na perspectiva de uma avaliação formativa, propõe aos estudantes um trabalho reflexivo (individual ou em grupos) sobre questões do Enem, por meio da verbalização de procedimentos para identificar a alternativa correta, da socialização de dificuldades, da comparação de respostas, da construção de gabaritos coletivos, da autoanálise de grau de segurança etc.
Recado final	Comentário que fecha os capítulos e objetiva sintetizar o que foi trabalhado no percurso, além de convidar os estudantes a continuar refletindo criticamente sobre o que experienciaram.
Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens	Páginas especiais em que se propõe ao estudante um diálogo artístico entre as vivências experienciadas nas quatro linguagens (dança, teatro, artes visuais e música) ao longo de cada uma das cinco unidades.

Tabela elaborada pelos autores especialmente para esta coleção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de Arte**: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2020.

O livro trata do aprendizado da história da arte, destacando a importância da contextualização econômica, política e social em contraponto a uma concepção linear, interessada em aspectos da evolução das formas artísticas ao longo do tempo.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

A autora trata das contribuições do pensamento de John Dewey para o ensino da arte, destacando a importância da arte para o desenvolvimento humano.

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

Livro que apresenta as principais pesquisas, discussões, teorias em torno da Abordagem triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa entre 1987 e 1993.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

No texto, Bondía faz uma extensa investigação do vocábulo *experiência* em várias línguas para tratar desse conceito.

BORGES, M. de C.; CHACHÁ, S. G. F.; QUINTANA, S. M.; FREITAS, L. C. C. de; RODRIGUES, M. de L. V. Aprendizado baseado em problemas. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 303, 3 nov. 2014.

Artigo que apresenta uma proposta pedagógica centrada no estudante e baseada na solução de problemas, reais ou simulados.

BRACKMANN, Christian P. Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2017.

Essa tese apresenta um estudo detalhado sobre o PC, além de verificar a possibilidade de desenvolvê-lo na Educação Básica utilizando exclusivamente atividades desplugadas (sem o uso de computadores) para que crianças em regiões/escolas onde não há dispositivos eletrônicos, internet e mesmo energia elétrica também possam se beneficiar desse método.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

Documento que norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Básica no país.

BRASIL. Ministério da Educação. **Computação**: complemento à BNCC. Brasília, DF: MEC, 2022.

Documento que direciona o ensino de Computação na Educação Básica, complementarmente à BNCC.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. **O uso de metodologias ativas colaborativas e a formação de competências**. Brasília, DF: MEC, [201-?]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos. Acesso em: 31 ago. 2024.

Texto que relaciona conceitos-chave de Vygotsky (zonas de desenvolvimento real e proximal) com o desenvolvimento de importantes competências, como saber buscar e investigar informações com criticidade, compreender a informação, ter autogestão afetiva e resolver problemas.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). Referências para Construção do seu Currículo em Tecnologia e Computação da Educação Profissional Técnica. [*S. l.*; *s. n.*], [20--?]. Disponível em: https://curriculo.cieb.net.br/. Acesso em: 31 ago. 2024.

Trata-se de um currículo de referência: oferece diretrizes e orientações para apoiar redes de ensino e escolas a incluir os temas tecnologia e computação em seus currículos.

FARDO, Marcelo L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. Novas tecnologias na educação, Cinted – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 11, n. 1, p. 1-9, jul. 2013.

Artigo que examina o fenômeno da gamificação e descreve sua utilização em um ambiente de aprendizagem.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, set./dez. 2008.

O professor da Universidade de Lisboa, em Portugal, discute o processo de construção teórica da avaliação dentro das tradições francófonas e anglo-saxônicas, a chamada avaliação formativa alternativa e a relação entre a avaliação sumativa e a formativa alternativa.

FIGUEIRA, Ana P. C. Metacognição e seus contornos. **Revista Iberoamericana de Educación**, 1994. Disponível em: https:// rieoei.org/historico/delos lectores/446Couceiro.pdf. Acesso em: 9 set. 2024.

Neste artigo, Figueira apresenta a compreensão de diferentes autores sobre metacognição e sua relação com a aprendizagem.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes, 2008.

O livro aborda os conceitos e os procedimentos da avaliação dinâmica que podem ser agrupados como componentes de uma educação cognitiva.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Em quatro estudos, Freire aborda os diferentes aspectos da relação do ser humano com o mundo, destacando a necessidade

de se posicionar diante do mundo para transformar a própria realidade e a sociedade.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Livro em que o autor apresenta propostas para a construção da autonomia dos estudantes, defendendo a importância de valorizar a autenticidade, a cultura e os conhecimentos empíricos de cada um deles.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

Neste livro, o autor defende uma educação dialógica, que considere a participação ativa do educando no processo de aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a realidade.

FRISON, Lourdes. M. B. **Autorregulação da aprendizagem**: atuação do pedagogo em espaços não escolares. [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: PUCRS, 2006. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3616/1/385720.pdf. Acesso em: 9 set. 2024.

Uma investigação das características, fases e princípios da autorregulação da aprendizagem presentes na atuação do pedagogo em espaços educativos não escolares.

GATTI, Bernadete. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan./jun. 2003. Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf. Acesso em: 4 set. 2020.

A autora discute a avaliação como forma de promover a progressão dos alunos.

GAVRIN, A. Just-in-Time Teaching. **Metropolitan Universities Journal**, v. 17, p. 9-18, jan. 2006. Disponível em: https://journals.iupui.edu/index.php/muj/article/download/20284/19877/0. Acesso em: 9 set. 2024.

Artigo que apresenta o Ensino Just-in-Time como uma pedagogia que permite aos professores aumentar a interatividade na sala de aula e envolver os alunos na aprendizagem.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Os benefícios da programação computacional em práticas pedagógicas. [20--?]. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrton-senna-os-beneficios-da-programacao-computacional-em-praticas-pedagogicas.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

Material para consulta que aborda os seguintes temas: programação, pensamento computacional e letramento em programação.

KRAEMER, Maria E. P. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **GestioPolis**, 4 jul. 2005. Disponível em: https://www.gestiopolis.com/avaliacao-da-aprendizagem-como-processo-construtivo-novo-fazer/. Acesso: 4 set. 2020.

Texto que aborda a avaliação na perspectiva de Perrenoud, isto é, como um processo que se encontra intimamente relacionado com a gestão da aprendizagem dos alunos.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

Livro que apresenta estudos críticos sobre avaliação da aprendizagem escolar e propostas para torná-la mais construtiva.

MARQUES, Isabel. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

Neste livro, a autora sistematiza seus estudos como docente, artista e pesquisadora relacionados aos processos de ensino-aprendizagem em dança.

MOTA, A.; WERNER DA ROSA, C. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261-76, maio 2018.

Tendo como pano de fundo a psicologia cognitiva e a metacognição, o texto apresenta, analisa e explora algumas metodologias ativas de ensino. Também são fornecidas recomendações práticas para envolver o estudante ativamente nas aulas.

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

Nesse livro, Perrenoud defende que cada aprendizado deve ter como objetivo preparar os alunos para etapas subsequentes do currículo, tornando-os capazes de mobilizar suas aquisições escolares dentro e fora da escola.

ROLDÃO, M. C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, set./dez. 2015.

Texto que examina o conceito de avaliação no contexto de um projeto de formação-investigação em curso numa escola portuguesa.

SANMARTÍ, N. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Livro que propõe a utilização da avaliação como motor, valorizando o erro como uma forma de regular a aprendizagem.

VALENTE, José A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 4, p. 79-97, 2014.

Artigo que discute as diferentes modalidades do *blended learning* e da sala de aula invertida, como as tecnologias digitais de informação e comunicação são usadas e os pontos positivos de negativos das diferentes abordagens.

WANIS, Rogério. Aplicação da metodologia Peer Instruction em salas de aula da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino de Física) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2015.

Estudo sobre a aplicação de uma metodologia centrada no aluno que é voltada à compreensão dos conceitos de uma dada disciplina.

WING, Jeannette. Pensamento Computacional – Um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 2, 2016. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/4711/pdf. Acesso em: 9 set. 2024.

Nesse artigo, a autora revela várias ideias acerca do PC e mostra que ele representa uma habilidade universalmente aplicável não só por cientistas da computação, mas também por todo ser humano que precisa saber atuar na sociedade moderna. A ideia é mostrar que o PC é uma forma de os seres humanos resolverem problemas, e não de tentar fazer com que pensem como computadores.

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA OS CAPÍTULOS DESTE VOLUME

Nesta parte do **Suplemento para o professor**, apresentamos orientações para o encaminhamento dos capítulos e a realização das atividades e, em seguida, sugestões de distribuição dos capítulos deste volume ao longo do ano letivo.

UNIDADE 1

AS EXPERIÊNCIAS POLÍTICA, DE SER JOVEM E DE PENSAR SOBRE A FINITUDE

Capítulo 1 Experienciando uma música crítica: o *rap*

Neste capítulo, inspirado na *experiência* política, no campo de atuação na vida pública da BNCC, os estudantes vão fruir produções musicais que permitem uma reflexão sobre a realidade brasileira, assim como sobre as desigualdades sociais no país. Eles terão a oportunidade de descobrir como a música é capaz de dialogar politicamente com a sociedade, seja por um viés crítico, de combate às injustiças sociais, seja por um viés de pacificação, reunindo as pessoas em prol do respeito à diversidade de grupos sociais que fazem parte do nosso país. Sendo assim, o objetivo do capítulo é levá-los a perceber a capacidade de a música influenciar politicamente as pessoas. Além disso, participarão de processos de criação autorais e coletivos que ampliarão o conhecimento deles sobre a linguagem da música e suas formas de percepção sensíveis, reflexivas, críticas e criativas. Desse modo, são mobilizadas as habilidades EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG105, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604 e EM13LGG703. Objetiva-se desenvolver as Competências gerais 1, 2, 4, 5 e 6 e as Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 1, 2, 3, 6 e 7 da BNCC.

O percurso didático tem início com a seção **Aguçando os sentidos**, que propõe uma sondagem inicial das relações entre arte e política e uma prática que objetiva a percepção do ritmo em músicas selecionadas pelos estudantes. Se a turma apresentar dificuldades em reproduzir ritmos, retome esse conceito por meio de atividades complementares de percepção musical a fim de facilitar a compreensão, por exemplo: reproduza em sala de aula músicas de dois gêneros musicais com ritmos bastante distintos e auxilie os estudantes na percepção e no acompanhamento do ritmo de cada um deles por meio de batidas de mãos na carteira ou de pés no chão.

Na sequência, em **Leitura**, são analisados a letra e o videoclipe de "Passarinhos", do *rapper* Emicida e de Vanessa da Mata. A atividade objetiva discutir com os estudantes temas como o poder transformador da leitura, chamando atenção para o fato de o *rap* ser identificado como manifestação política, uma vez que esse gênero musical tem como um de seus principais objetivos fazer uma crítica às injustiças sociais. Em seguida, em **Se eu quiser aprender +**, são apresentadas informações sobre algumas características formais do *rap*, assim como sobre o contexto em que está inserido, ressaltando que se trata de uma forma de expressão musical que faz parte da cultura *hip-hop*, movimento ao qual se associam outras linguagens artísticas, como o *breakdance* e o grafite.

Em **Bate-papo de respeito**, apresenta-se um trecho de uma entrevista realizada com a *rapper* indígena Cida Aripória, sobre a importância da arte no processo de circulação de ideias e como forma de engajamento político.

Depois de trabalhar com a canção "Passarinhos", em **E se a gente criasse um *podcast*?**, os estudantes são convidados a produzir um *podcast* sobre *rap* e, em **Esmiuçando o Enem**, vão analisar uma questão do exame que aborda o grupo de *rap* indígena Brô MCs. No final do percurso, em **Expressão**, eles terão a experiência de compor um *rap*. O objetivo é que escrevam uma letra de cunho político e tenham a liberdade de musicá-la misturando diferentes estilos, colocando em prática o que aprenderam ao longo do capítulo. Ao final, em **E se a gente se autoavaliasse?**, poderão refletir sobre o percurso que trilharam ao longo da sequência didática.

Página 17

O ritmo também pode ser pensado em sentido mais amplo, aproximando-o do conceito de duração (uma das propriedades do som), ou seja, diz respeito a quanto tempo dura um som ou uma pausa (a não emissão de som). Nesse sentido mais amplo, o ritmo cobre todos os aspectos musicais organizados no tempo, uma vez que a música é uma arte temporal.

Aproveite para refletir com a turma também sobre as fronteiras entre gêneros musicais. Cada gênero musical, como *rap*, samba, *rock*, *jazz* etc., pode ter subgêneros que apresentam características próprias. No caso do samba, há o samba de partido-alto, o samba-enredo, o samba-canção, o samba de breque, entre outros. Além disso, um grupo de artistas que atuaram em uma mesma época ou artistas individuais que atuaram em determinado gênero ou subgênero podem apresentar estilos de cantar ou de tocar distintos. Por exemplo, podemos falar de um estilo de tocar e cantar comum no samba dos anos 1930 que difere do samba dos anos 1980, assim como podemos observar diferenças de estilo entre dois músicos de uma mesma época atuando em um mesmo gênero ou subgênero.

Biblioteca do professor

FIORATTI, Carolina. Mas, afinal, que gênero é esse a que chama de MPB?. **Jornal da USP**. [*S. l.*], 2019. Disponível em: https://jornal.usp.br/atualidades/mas-afinal-que-genero-e-esse-a-que-chamam-de-mpb/. Acesso em: 02 nov. 2024.

Optamos pela denominação "canção popular brasileira", em lugar de MPB, de acordo com o que defende Luiz Tatit. Para aprofundar os conhecimentos sobre o tema, sugerimos a leitura do artigo "Mas, afinal, que gênero é esse a que chamam de MPB?", de Carolina Fioratti.

Página 24

Esmiuçando o Enem

1. O objetivo da etapa em grupos é fazer com que os estudantes verbalizem suas estratégias para a resolução da questão, ação que reforça a consciência da turma sobre elas. Sugestão: O que é revelado pelo movimento *rap* dos povos originários do Brasil?
2. A alternativa **c** deveria ser eliminada porque ela não estabelece conexão com o texto em análise.
3. A alternativa **d** contraria o que é dito no texto, como pode ser notado no trecho "os integrantes conheceram o *rap* pelo rádio, ouvindo um programa que apresentava cantores e grupos brasileiros desse gênero musical". A alternativa **e** inverte a relação estabelecida no texto: a poesia era o interesse primeiro do *rapper*, que passou a se interessar pela música quando percebeu que poderia transformar a poesia em canção.
4. A alternativa **b** está incorreta porque o texto não sugere contraposição, mas, sim, inclusão do que é próprio da cultura indígena. A alternativa **a** está correta porque o movimento *rap* dos povos originários do Brasil revela a fusão de manifestações artísticas urbanas contemporâneas com a cultura indígena. Os integrantes do mais antigo grupo de *rap* indígena do país conheceram o *rap* pelo rádio, ouvindo um programa urbano que apresentava cantores e grupos brasileiros desse gênero musical. Inspirados por essas referências, que fazem parte de manifestações artísticas urbanas contemporâneas, introduziram seus próprios temas nos *raps* que produzem.

Investigue

Auxilie os estudantes a organizar uma roda de conversa para compartilharem os resultados de suas pesquisas e algumas das canções que conheceram. Procure orientá-los para que promovam canções que contribuam para o combate a toda forma de violência e preconceito.

Capítulo 2 Experienciando o teatro-documentário

Neste capítulo, os estudantes serão convidados a refletir sobre a *experiência* de ser jovem, resgatando suas trajetórias e considerando temas e questões que os afetam diretamente. O objetivo é que possam pensar sobre suas identidades e seus projetos de vida, mobilizando o campo de atuação social da vida pessoal da BNCC. Para isso, vão compreender de que modo o teatro pode ressignificar as experiências de vida, inclusive as deles próprios, sobretudo em um momento de tantas transformações como é a adolescência. O capítulo introduz o conceito de "teatro-documentário" e aborda alguns aspectos formais da linguagem teatral, como a dramaturgia. Além disso, apresenta aos estudantes exemplos de produções teatrais que fazem uso de histórias de vida reais na construção de seus textos. As atividades propostas visam oferecer aos estudantes diversas maneiras de se expressarem, incentivando seu protagonismo e o reconhecimento de suas singularidades. Assim, este capítulo mobiliza as habilidades EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG703 e EM13LGG704. Objetiva-se desenvolver as Competências gerais 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9 e 10 e as Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 1, 2, 3, 4, 6 e 7 da BNCC.

Inicia-se o percurso didático com a seção **Aguçando os sentidos**, que objetiva resgatar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre as relações entre arte e vida e propõe uma dinâmica prática que busca fazer com que eles experimentem tanto o lugar de quem conta a própria história quanto o do dramaturgo, que organiza essa história como uma narrativa a ser apresentada a um público.

Em seguida, em **Leitura 1**, propõe-se a análise de um trecho da dramaturgia do espetáculo *São Paulo refúgio* (2015), do grupo teatral Performatron, dirigido por Conrado Dess. Por meio desse espetáculo, o público entra em contato com a situação de refugiados da República Democrática do Congo e da Síria e de imigrantes do Haiti, que se deslocaram para o Brasil por conta da situação política e social dos países de origem. Desenvolve-se, então, uma discussão sobre o processo de concepção desse espetáculo, que contou com a participação de atores refugiados e imigrantes para a criação da narrativa da peça e a construção dos personagens.

Em **Investigue**, os estudantes são convidados a pesquisar as principais causas do fluxo de pessoas refugiadas e imigrantes da República Democrática do Congo, da Síria e do Haiti. A fim de problematizar essa questão, o **Bate-papo de respeito** reproduz uma fala do ator Tresor Muteba, da República do Congo, que comenta aspectos da peça *São Paulo refúgio* relativos à experiência do refugiado e desmitifica a presença do estrangeiro como uma ameaça.

Na seção **Se eu quiser aprender +**, é apresentada a contextualização do teatro-documentário e são fornecidas informações sobre os elementos e características desse gênero teatral contemporâneo. Em **Esmiuçando o Enem**, os estudantes devem analisar uma questão que aborda a relação entre o teatro e a vida cotidiana. Depois, na seção **E se a gente produzisse um dossiê?**, eles são convidados a produzir um dossiê sobre o gênero teatro-documentário, a fim de ampliar seus conhecimentos sobre o tema, criando um registro de algumas produções.

Em **Leitura 2**, é apresentado o espetáculo *Fale sobre mim* (2018-2019), dirigido pela professora Luiza Rangel. A peça foi escrita por ela e alguns estudantes de uma escola municipal do Rio de Janeiro como atividade extracurricular. A proposta é

que os estudantes leiam o depoimento de dois desses estudantes-atores, em que são descritas algumas de suas experiências ligadas à adolescência, e discutam sobre a importância dos documentos na encenação, o processo de criação artística da peça e a adolescência.

Na seção **Expressão**, os estudantes são convidados a filmar e editar um vídeo sobre suas próprias experiências como adolescentes. Seja sensível àqueles estudantes que não desejem expor histórias pessoais. Nesse caso, convide-os a contar histórias de alguém com quem tenham proximidade, desde que a pessoa seja também adolescente, sem expor nenhuma identificação dela. Cada um deve selecionar uma história que, de alguma maneira, sintetize essas experiências e, então, desenvolver uma narrativa em primeira pessoa, como narradores de si mesmos. Ao final, os vídeos produzidos serão editados pelos próprios estudantes e é proposto que os trabalhos sejam compartilhados em um festival organizado por eles e aberto à comunidade escolar. Encerrando o capítulo, em **E se a gente se autoavaliasse?**, participarão de um processo de reflexão sobre o percurso que trilharam ao longo do capítulo.

Página 28

Biblioteca cultural

Explique aos estudantes que uma obra audiovisual, por mais que se inspire em uma história real, sempre está permeada pelo olhar do diretor, que seleciona quais trechos da história serão narrados e como isso será feito.

Página 38

Investigue

A lista de documentários que abordam a adolescência é bastante extensa. Três bons exemplos brasileiros são: *Últimas conversas* (2015), de Eduardo Coutinho; *Nunca me sonharam* (2017), de Cacau Rhoden; e *Pro dia nascer feliz* (2005), de João Jardim. Se considerar oportuno, oriente os estudantes a pesquisar mais sobre o documentário escolhido e a escreverem uma resenha sobre o filme. Depois, os textos podem ser compartilhados com a turma.

Capítulo 3 Experienciando a dança-teatro

Este capítulo tem como inspiração a *experiência* da finitude, mobilizando o campo de atuação social artístico-literário da BNCC. O objetivo é trabalhar com os estudantes aspectos que envolvem os ciclos da vida, especialmente a ideia de finitude. Sabemos que a morte e o luto são temas delicados, em geral pouco abordados com os adolescentes na escola. Por isso, propomos que o trabalho seja feito por meio de um diálogo poético com a arte, encontrando formas criativas e expressivas para lidar com as emoções. A ideia é abordar diversas formas de luto, refletindo sobre momentos de finalização de ciclos para o início de outros.

No decorrer do capítulo, serão apresentadas produções de autores que tratam desse tema, além de trabalhos que marcaram a história da dança. Esse estudo propicia aos estudantes a possibilidade de desenvolver uma visão crítica e histórica de expressões artísticas em dança, aguçando a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. Assim, serão mobilizadas as habilidades EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701 e EM13LGG703, as Competências gerais 1, 2, 3, 4, 5 e 10 e as Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 1, 2, 3, 6 e 7 da BNCC.

O capítulo se inicia com a seção **Aguçando os sentidos**, que apresenta o processo colaborativo de criação em dança desenvolvido pela dançarina e coreógrafa alemã Pina Bausch e propõe uma reflexão sobre a criação artística diante de temas sensíveis como a morte e a finitude. A seção consiste em um exercício de autoconhecimento, em que os estudantes, em grupos, vão formular perguntas relacionadas a sentimentos e respondê-las por meio de ações corporais. A fim de que a atividade possa ser desenvolvida, garanta o silêncio durante o exercício de autorreflexão. Nesse momento, atente especialmente aos estudantes que estiverem enfrentando ou que tenham enfrentado o luto. Os temas sensíveis trazidos à tona devem ser trabalhados pelos estudantes com seriedade e respeito.

Na **Leitura 1**, apresenta-se o espetáculo *A sagração da primavera*, de Pina Bausch. Os estudantes são convidados a analisar as relações entre a narrativa do espetáculo e questões ligadas à expressividade, à organização e ao figurino dos dançarinos. Nesse espetáculo, os movimentos são rápidos e dinâmicos. Há uma constante oposição entre a solista e o grupo. A dança ocorre em contraposição, intercalando momentos solos e coletivos. O figurino vermelho da solista se diferencia dos tons terrosos do elenco geral, e a espacialidade também permite que ela esteja sempre em destaque. Os demais dançarinos realizam a coreografia em conjunto, composta de movimentos repetitivos, de textura densa. Há oposição na cor, na espacialidade, no masculino e no feminino, nas diferentes velocidades entre o lento e o rápido, entre a dupla e o conjunto. Todas essas oposições podem ser interpretadas como metáforas dos ciclos de vida e morte.

Na sequência, a seção **Se eu quiser aprender +** conceitua a dança-teatro e discute o processo colaborativo de criação desenvolvido por Pina Bausch, baseado em perguntas direcionadas aos dançarinos e em suas respostas. A seção se desenvolve apresentando outros artistas ligados à dança-teatro, como Kurt Jooss, professor de Pina Bausch, e Mary Wigman, dançarina alemã e uma das precursoras da dança-teatro. O texto também faz referência ao coreógrafo e teórico do movimento corporal Rudolf Laban, um dos pioneiros no desenvolvimento da dança moderna. Então, são apresentadas as interfaces da dança e do teatro no Brasil, por meio do trabalho de grupos contemporâneos de dança, como a Trupe Dosquatro e a E² Cia. de Teatro e Dança.

Na **Leitura 2**, é apresentado o espetáculo *O sacrifício*, de Dada Masilo, estabelecendo relações e aproximações dele com *A sagração da primavera*, de Pina Bausch. Os estudantes são convidados a refletir sobre a contribuição da arte para o combate ao preconceito.

Na **Leitura 3**, é apresentado o espetáculo *Estudos para Macabéa* (1999), de Vera Sala, inspirado na protagonista do romance *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Os estudantes vão discutir a temática da morte com base tanto nas pesquisas de Vera Sala quanto na personagem de Clarice. Depois, com o boxe **Fala aí!**, uma fala de Vera Sala sobre a necessidade da criação artística estimula um debate sobre a relação entre arte e vida e a questão da criatividade.

Na seção **E se a gente integrasse as linguagens?**, propõe-se uma atividade de criação, na qual os estudantes têm uma obra como referência e são convidados a elaborar, em grupos, uma dança em diálogo com outra linguagem, tendo a morte ou a finitude como tema. Em seguida, em **Esmiuçando o Enem**, vão analisar uma questão da prova que aborda a reinterpretação de *A morte do cisne*, de Mikhail Fokine, pelo brasileiro John Lennon da Silva, que apresenta uma versão dessa coreografia em diálogo com o universo *hip-hop*.

Chega-se à seção **Expressão**, na qual os estudantes são convidados a produzir uma releitura de *A morte do cisne*. Incentive-os a exercitar a empatia e o respeito diante de criações artísticas autorais. Ao abordar a recriação de John Lennon da Silva, estimule a observação, a curiosidade e a experimentação, relacionando os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes sobre a dança com as novas aprendizagens. Ao final, em **E se a gente se autoavaliasse?**, os estudantes participarão de uma atividade a fim de refletir sobre o percurso que trilharam ao longo do capítulo.

Página 44

Leitura 1

2. Nos registros do espetáculo, observa-se que as mulheres usam vestido claro, enquanto os homens vestem calça escura. Na fotografia em que os dançarinos estão dispostos em roda, todos estão com os joelhos flexionados, as mãos unidas à frente de seus corpos e a cabeça levemente inclinada para trás. Aproveite este momento para verificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os níveis espaciais. Para isso, pergunte-lhes se reconhecem em qual nível espacial os dançarinos se encontram. Confirme que eles ocupam o nível médio, acrescentando que estão com uma perna à frente da outra. O pé direito está totalmente no chão, enquanto apenas a parte da frente do pé esquerdo toca o chão. O pé esquerdo está flexionado.

3. Os movimentos do grupo e os da dançarina estabelecem um diálogo, como se, a cada momento, um deles estivesse em evidência, enquanto o outro escuta. Permita que os estudantes comentem as impressões deles livremente, exercitando formas de nomear os modos como os dançarinos se movimentam e ocupam o espaço do palco.

Página 45

Bate-papo de respeito

A proposta dessa discussão gira em torno de pensar a criatividade em outras esferas da vida, e não apenas na arte, como indica a habilidade EM13LGG302. As relações, as atividades profissionais (independentemente do setor), a economia, a política defendem a necessidade da criatividade, mas existem também teóricos que criticam essa posição, como Pascal Gielen, para quem, quando tudo precisa ser criativo, o que se perde é a criatividade. Ajude os estudantes a pensar sobre o tema.

Página 55

Expressão

Explique aos estudantes que *A morte do cisne* tem mais de 100 anos e foi um marco na história da dança; na coreografia, a bailarina utiliza bastante os braços, simulando o bater de asas de um cisne. A expressividade toma o corpo da artista como um todo e a dança é fortemente ligada à música. Na versão de John Lennon, ele dança *popping* e utiliza a técnica de *waving*, que simula a passagem de ondas pelo corpo.

Capítulo 4 Experienciando a arte urbana

Neste capítulo, o objetivo é trabalhar com os estudantes a relação entre artes visuais e espaços públicos da cidade, sobretudo investigando a arte mural e o grafite urbano. O tipo de *experiência* que inspira o capítulo é a política, relacionada ao campo de atuação na vida pública da BNCC. A proposta é apresentar aos estudantes um conjunto de intervenções artísticas que fomentam formas mais sustentáveis, igualitárias e justas de vida coletiva. Serão analisadas intervenções artísticas no espaço urbano das cidades, em especial o mural e o grafite, instigando os estudantes a reconhecerem nelas aspectos capazes de transformar a maneira como entendem o mundo e atuam sobre ele. O percurso de aprendizagem busca possibilitar a formação cidadã e os exercícios da apreciação, pesquisa e criação em arte, mobilizando as habilidades EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG305, EM13LGG401, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604 e EM13LGG701; e as Competências gerais 1, 3, 4 e 10, além das Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 1, 2, 3, 4, 6 e 7 da BNCC.

O percurso se inicia com a seção **Aguçando os sentidos**, que propõe uma atividade de caminhada e observação dos espaços públicos no entorno da escola, seguida da criação de um mapa afetivo de uma região da cidade que seja significativa para cada estudante. O objetivo da atividade é ampliar a percepção deles sobre a paisagem do entorno e das relações dessa paisagem com as linguagens artísticas.

Na **Leitura 1**, os estudantes vão analisar um projeto da grafiteira baiana Ananda Nahú, realizado na cidade de Praia, em Cabo Verde (África), em parceria com o projeto Xalabas. A escolha pelo trabalho dessa artista objetiva mostrar a atuação de uma mulher no contexto da arte urbana e discutir o envolvimento da comunidade em um projeto artístico. O mural de Ananda Nahú retrata uma menina moradora de um bairro de Praia, envolta por um tecido típico da cultura cabo-verdiana, chamado *panu di terra*. Para chegar até essa menina, a artista precisou entrar em contato com os líderes comunitários, a fim de conversar sobre como o trabalho seria

desenvolvido. A obra tem uma dimensão política por estar inserida no espaço urbano, ocupando um lugar de destaque na comunidade. Entre outros objetivos, o projeto contribui para o crescimento do turismo na região, movimentando a economia e exaltando a cultura local.

Na **Leitura 2**, os estudantes analisam dois murais realizados pelo coletivo de mulheres grafiteiras Minas de Minas Crew. Um deles retrata a cantora fluminense Elza Soares, e o outro, a escritora mineira Carolina Maria de Jesus. Considerando a importância das artistas retratadas e o fato de as grafiteiras serem negras, os estudantes têm a oportunidade de debater questões relacionadas ao protagonismo da mulher negra no Brasil.

Depois, em **Se eu quiser aprender +**, discute-se o conceito de grafite como intervenção artística que modifica a arquitetura e que dialoga, muitas vezes, com aspectos políticos e sociais das cidades. Historicamente, trata-se de uma maneira de um grupo determinado se mostrar visível, sendo também caracterizado como um movimento de contracultura, cujo objetivo, no início, era transgredir a cultura dominante. Em seguida, para aprofundar o estudo do caráter político do mural, o muralismo mexicano é apresentado. Em um primeiro momento, informações sobre a história do mural são apresentadas, ressaltando o fato de que, em cada época e local de produção, observam-se propósitos diversos para sua realização, como o decorativo ou o religioso. No muralismo mexicano, os murais têm um caráter político, tendo artistas como Diego Rivera e Álvaro Siqueira como destaque. Logo na sequência, os estudantes entram em contato com o *video mapping*, por meio do trabalho do grupo BijaRi, que une o grafite à tecnologia.

Em **Esmiuçando o Enem**, os estudantes vão analisar uma questão que aborda as relações entre o grafite contemporâneo e os registros rupestres.

Na sequência, em **Expressão**, baseados na produção do artista Alex Vallauri, os estudantes entrarão em contato com a técnica do estêncil, desenvolvendo um projeto de intervenção artística na escola. Eles precisarão, para isso, pensar sobre o tema levando em consideração seu impacto na comunidade escolar. Planejado para ser desenvolvido em várias etapas, é importante conversar com os estudantes, orientando-os a desenvolver um cronograma que contemple as aulas destinadas, as tarefas específicas e os materiais utilizados em cada etapa. Alerte-os para eventuais riscos no uso de tesouras e outros objetos cortantes. Nesse processo, é preciso que se valorizem as experiências tanto individuais quanto coletivas, a fim de que os estudantes se mantenham engajados. Ao final, em **E se a gente se autoavaliasse?**, os estudantes participarão de uma atividade a fim de refletir sobre o percurso vivido na sequência didática.

Página 63

Leitura 1

As atividades **8** e **9** demandam que os estudantes construam argumentos para sustentar duas teses complementares: o grafite em estudo tem (ou não) potencial para ajudar a desenvolver o turismo sustentável e tem (ou não) função social. Para desenvolver a argumentação em textos escritos, sugerimos que, após a discussão, os estudantes sejam orientados a produzir um comentário crítico sobre o grafite de Ananda, defendendo seu ponto de vista.

Para isso, você pode oferecer aos estudantes as seguintes orientações: "Elabore um comentário de leitor sobre o grafite de Ananda Nahú, posicionando-se acerca de seu caráter social e de seu potencial como elemento que contribui para o turismo sustentável na região. O comentário, com no máximo 12 linhas, pode ser compartilhado em um mural na sala de aula ou em um *blog* da turma. Declare seu posicionamento com clareza. Você pode discutir os dois tópicos ou escolher um deles. Sustente sua declaração com exemplos, dados estatísticos, comparações, citações de especialistas, entre outros recursos. Não se limite a introduzir informações; elabore-as com objetivo de convencimento, transformando-as, assim, em argumento. Leia o texto para verificar se a leitura é fluente e corrigir eventuais falhas na ortografia, na pontuação, na concordância verbal etc. Compartilhe seu comentário e leia o comentário dos colegas".

Caso opte pelo compartilhamento digital, por meio de uma postagem, sugerimos que os estudantes sejam estimulados a interagir com os textos dos colegas. Você pode solicitar que comentem uma das postagens, destacando um argumento que consideram interessante ou se contrapondo, de modo respeitoso, à linha de argumentação desenvolvida. Para finalizar, escolha dois textos e apresente a sua opinião sobre a argumentação feita, concordando com ela ou discordando dela.

Página 65

Leitura 2

1. Ajude os estudantes a observar que ambos os grafites, associados a elementos verbais, evocam o empoderamento de mulheres negras. Explique que Carolina Maria de Jesus e Elza Soares foram duas mulheres de talento notório da cultura brasileira, mas que, por racismo, classismo e machismo, nem sempre tiveram o devido reconhecimento. Comente que a frase "Nós podemos tudo" reafirma o poder das mulheres negras, que, apesar das imensas dificuldades enfrentadas sobretudo pela interseccionalidade de raça e gênero, continuam lutando por seus direitos.
2. **b.** No grafite que retrata Carolina Maria de Jesus, a escritora é apresentada com um lenço branco na cabeça, assim como aparece na maior parte de suas fotos públicas. A imagem dela tem pouca saturação, o que cria um efeito de fotografia antiga em preto e branco. Em torno da figura de Carolina, há uma ornamentação amarela, que lembra um Sol. Na base do mural, há rosas e alguns ramos verdes; nas laterais, há um mosaico em tons de azul e branco que lembra casas em favelas. Já o grafite que retrata Elza a representa com cores fortes, os cabelos são roxos, o que relembra sua conhecida exuberância e ousadia. O fundo apresenta uma espécie de mosaico com cores fortes e vivas, e há um círculo amarelo em volta de Elza, que pode remeter a uma coroa.
3. **a.** É possível que alguns estudantes associem as formas em torno da cabeça das personagens a elementos usados na arte sacra. Os planos de fundo são coloridos e vibrantes, além de apresentarem a mesma frase: "Nós podemos tudo".

3. b. Comente com os estudantes que artistas visuais costumam pesquisar e desenvolver, ao longo do tempo, uma poética pessoal, que faz com que os trabalhos deles tenham uma identidade. Essa poética é uma linguagem formada pelo modo como utilizam cores, traços, suportes, pelo tipo de obra que costumam realizar, pelos assuntos escolhidos para tratar etc.

Biblioteca do professor

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.

Há estudos importantes, como os da pesquisadora estadunidense bell hooks, que tratam do machismo e do racismo que estruturam as sociedades. Dois deles são: *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras* e *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. A pesquisadora e escritora brasileira Lélia Gonzalez também produziu estudos relevantes. Entre eles, *Por um feminismo afro-latino-americano*.

Investigue

Diálogo Interdisciplinar com Língua Portuguesa. Se possível, com o professor de Língua Portuguesa, reserve um momento para apreciar canções de Elza Soares com a turma, promovendo a análise e discussão das letras dessas composições. Também pode ser combinada uma atividade de leitura seguida de debate sobre uma obra de Carolina de Jesus.

Carolina Maria de Jesus foi uma escritora que viveu a maior parte da vida na favela do Canindé, no município de São Paulo, trabalhando como catadora de papel. Ela produziu mais de 5 mil páginas, entre poemas, contos, crônicas, fábulas e autoficção. Carolina foi uma das primeiras escritoras negras a ser reconhecida no Brasil. Seu livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, que contém fragmentos das impressões que a escritora registrava em seu diário entre 1955 e 1960, foi publicado em 1960, traduzido para 16 línguas e distribuído em mais de 40 países.

Elza Soares foi uma cantora, intérprete e compositora natural da favela Moça Bonita, hoje conhecida como Vila Vintém, no município do Rio de Janeiro. Iniciou a carreira na década de 1950, alcançando sucesso nas rádios. Sua carreira foi marcada por altos e baixos, com episódios de violência doméstica, racismo e perseguição política. A produção musical da artista mistura diferentes estilos, como o samba e o *rap*. O ano de 2015 marcou o retorno de Elza aos palcos com o lançamento de *Mulher do fim do mundo*. O álbum foi premiado no Grammy Latino do ano seguinte e se tornou conhecido por faixas como "Maria da Vila Matilde", em que a artista usa sua voz para denunciar a violência contra a mulher.

Bate-papo de respeito

Levando em consideração os diferentes perfis de estudantes e as diferentes culturas juvenis, é esperado que alguns deles já tenham tido acesso a discussões a respeito do machismo na sociedade em suas experiências de vida, inclusive ao participar de atividades e debates na escola. Deixe que exprimam opiniões e pensamentos sobre o assunto, cuidando para que o debate seja pautado no respeito à pluralidade de ideias e aos valores democráticos. Após as discussões iniciais, comente que o machismo é uma das formas de estruturação da sociedade e que esse modo de operar gera desigualdade de direitos entre homens e mulheres, reforçando a importância do combate a essa forma de violência contra a mulher.

Página 66

Se eu quiser aprender +

Se considerar oportuno, proponha aos estudantes uma pesquisa sobre o Decreto nº 11.784, de 20 de novembro de 2023, que estabelece diretrizes nacionais para a valorização e o fomento da cultura *hip-hop*.

Investigue

Para obter mais informações sobre o grafite e movimentos de contracultura, sugerimos as seguintes produções audiovisuais:

- *Cidade cinza* (2013), documentário dirigido por Marcelo Mesquita e Guilherme Valiengo, que aborda o trabalho dos grafiteiros OsGemeos no município de São Paulo.
- *A origem da inspiração* (2013), de Panmela Castro, vídeo em que a artista conta como utiliza a linguagem do grafite para discutir questões relativas a suas experiências pessoais, ao papel atribuído à mulher pela sociedade etc.
- *Nos tempos da São Bento* (2015), documentário dirigido por Guilherme Botelho, que apresenta imagens e depoimentos de artistas do *hip-hop*, mostrando detalhes da origem dessa expressão artística.

Com relação a essas indicações, se for projetar alguns trechos, é importante que a seleção obedeça à classificação indicativa para a faixa etária dos estudantes.

Página 71

Expressão

Os estudantes poderão, por meio de um processo de ensino-aprendizagem em que todos são participantes ativos, articular questões artísticas, sociais, históricas e políticas, referentes a si mesmos e ao lugar onde vivem.

Esta atividade é uma proposta a ser realizada em etapas em espaço escolar. Caso não haja possibilidade de ela ser concluída da maneira como foi prevista, faça as adaptações necessárias, de acordo com as necessidades da turma e as possibilidades da escola. Uma alternativa é fazer apenas a "Etapa 1", o que já garantiria uma experiência prática para os estudantes em relação às aprendizagens desenvolvidas no capítulo. Outra possibilidade é propor que façam o painel em um papel *Kraft*, aplicando nele a pintura, que poderá ficar exposta em local escolhido por um período determinado. Durante os trabalhos, é fundamental que todos sejam ouvidos, respeitados e acolhidos, para que possam desfrutar de uma criação coletiva e colaborativa. Providencie antecipadamente os materiais necessários.

Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens

Esta seção propõe uma atividade coletiva que integra as linguagens artísticas e as aprendizagens construídas no percurso da Unidade 1, assim como os saberes adquiridos pelos estudantes ao longo da vida.

A proposta é que os estudantes elaborem e apresentem uma ação artística em que um ou mais participantes usarão máscaras, inspirados em manifestações culturais que abrangem o uso desses adereços e tendo como referência o personagem Cazumbá, que faz parte das festas de bumba meu boi realizadas no Maranhão. Nesse processo, é esperado um diálogo entre as diferentes linguagens artísticas.

Ao incentivar os estudantes a participar de um processo de criação artística autoral e coletivo, que mobiliza saberes estéticos e históricos e promove o desenvolvimento da sensibilidade e da reflexão crítica, são mobilizadas as habilidades EM13LGG601, EM13LGG602 e EM13LGG603, da Competência específica de Linguagens e suas Tecnologias 6, e as Competências gerais 1, 3, 4, 6, 7, 9 e 10 da BNCC.

Em "Arremate final", além das atividades propostas, faça um levantamento dos saberes e competências desenvolvidos e das habilidades trabalhadas durante o percurso da unidade, ressaltando aquilo que os estudantes já sabiam e o que aprenderam de novo.

Biblioteca do professor

MATOS, Elisene Castro; FERRETTI, Sergio Figueiredo. Caretas de Cazumba no bumba-meu-boi do Maranhão. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 6, n. 12, p. 161-179, 2009.

Para saber mais sobre as caretas do Cazumbá, recomendamos a leitura do artigo a seguir.

UNIDADE 2 AS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICA, DE DIVULGAR SABERES, IDENTITÁRIA E DE SE INFORMAR

Capítulo 5 Experienciando formas não convencionais de fazer música

Neste capítulo, inspirado na *experiência* artística (ligada ao campo de atuação social artístico-literário da BNCC), os estudantes conhecerão formas contemporâneas de fazer música, reconhecendo a possibilidade de uso de recursos considerados não convencionais no universo musical, como objetos do dia a dia, registros de sons dos ambientes e de animais, uso de silêncios ou pausas, entre outros. Para isso, serão apresentados artistas que exploram esses recursos em suas composições musicais, como Hermeto Pascoal e John Cage. Nas experiências práticas, os estudantes serão convidados a criar uma audioteca com registros de sons da escola e do lugar onde vivem e, ao final do capítulo, poderão criar uma composição musical coletivamente utilizando, inclusive, o material das audiotecas. Dessa forma, serão mobilizadas as habilidades EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604 e EM13LGG701. Serão desenvolvidas as Competências gerais 1, 3, 4, 5, 9 e 10 e as Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 1, 3, 6 e 7 da BNCC.

Para iniciar a sequência didática, a seção **Aguçando os sentidos** propõe um exercício de escuta ativa cujo objetivo é sensibilizar os estudantes para os temas do capítulo e levá-los a refletir sobre os sons que compõem o cotidiano e suas possíveis relações com a memória afetiva. Dessa forma, pode-se trabalhar com a sensibilidade auditiva e o repertório cultural dos estudantes, preparando-os para as próximas etapas do capítulo.

A **Leitura 1** aborda a produção de Walter Smetak, compositor e escultor suíço naturalizado brasileiro, cujo trabalho se destaca pela criação de objetos que são, ao mesmo tempo, instrumentos musicais e esculturas, denominadas plásticas sonoras. A obra analisada na seção, *Tímpanos grandes, potes de água* (1970), é um exemplo desse tipo de produção do artista. As atividades propõem aos estudantes retomar conceitos da linguagem musical, como a classificação dos instrumentos e a definição de timbre.

Em seguida, na **Leitura 2**, os estudantes vão entrar em contato com a composição "Papagaio alegre" (1984), do alagoano Hermeto Pascoal. O artista é conhecido por utilizar instrumentos inusitados em suas composições, como objetos do cotidiano e sons de animais ou do próprio corpo. Na composição analisada, Hermeto utiliza sons emitidos por um papagaio. Para ampliar o trabalho proposto na **Leitura 2**, apresente para a turma trabalhos de outros compositores que também utilizaram sons da natureza em suas obras, recriando-os com instrumentos. O alemão Ludwig van Beethoven (1770-1827), por exemplo, na *Sinfonia nº 6* (*Pastoral*), reproduziu o som do canto de pássaros utilizando sons orquestrais, assim como do vento e de trovões durante uma tempestade. Já o compositor francês Olivier Messiaen (1908-1992), além de ter sido compositor e organista (músico que toca órgão), era ornitólogo (especialista em aves). Na peça *Catalogue d'oiseaux* ("Catálogo dos pássaros", em tradução do francês para o português), ele buscou formas de reproduzir no piano o canto de pássaros típicos da França.

Após as duas leituras, com base nas aprendizagens construídas no capítulo, em **Bate-papo de respeito**, os estudantes devem refletir sobre as possibilidades de uso de objetos cotidianos em criações musicais a partir de uma fala do percursionista pernambucano Naná Vasconcelos (1944-2016). Em seguida, na seção **E se a gente fizesse uma audioteca com os sons que estão ao nosso redor?**, propõe-se que construam uma audioteca com gravações de sons do ambiente em que vivem. Depois, poderão criar uma composição musical com o material coletado e compartilhar a audioteca e as criações com os colegas.

Na **Leitura 3**, os estudantes vão apreciar a composição *Suite for toy piano* (Suíte para piano de brinquedo), de 1948, do estadunidense John Cage (1912-1992), um representante das vanguardas artísticas do início do século XX. A peça foi escrita para ser tocada em um piano de brinquedo, subvertendo o uso de instrumentos musicais convencionais em composições

musicais. Os estudantes vão analisar aspectos da melodia da composição, refletindo sobre os conceitos de polifonia e monofonia e de consonância e dissonância musicais. Ainda sobre o trabalho musical de John Cage, a seção aborda a pesquisa do artista sobre a noção de silêncio na música, chamando atenção para os sons do ambiente. Ao colocar essa questão em evidência, busca-se despertar nos estudantes a percepção da musicalidade contida nos sons do ambiente.

A seção **Se eu quiser aprender +** traz uma contextualização dos modos de fazer música ao longo da história ocidental, com foco nas experimentações propostas a partir do século XX por artistas modernos e contemporâneos. São apresentados exemplos de trabalhos de Luigi Russolo (1885-1947) e John Cage, que questionam as noções convencionais do que é belo e mostram como uma criação musical pode explorar sonoridades diversas. O objetivo é incentivar nos estudantes uma reflexão sobre a transformação contínua da linguagem da música e sobre a relação que eles têm com os sons ao redor deles.

Em **Esmiuçando o Enem**, os estudantes vão analisar uma questão do exame que aborda a noção de silêncio na obra de John Cage, relacionando as aprendizagens do capítulo às habilidades exigidas em uma avaliação de larga escala. Na sequência, em **Expressão**, vão criar uma composição musical, coletiva e autoral, integrando elementos das linguagens das artes visuais e da música. O objetivo é que investiguem o uso de sons do ambiente e de objetos do cotidiano em uma composição musical, combinando-os a aspectos visuais e cênicos. A sequência didática se encerra com a proposta avaliativa da seção **E se a gente se autoavaliasse?**, em que os estudantes devem refletir criticamente sobre o próprio processo de aprendizagem.

Página 80

5. Trabalhe com os estudantes as diferenças dos timbres dos instrumentos de acordo com a maneira como o som é gerado. Em um primeiro momento, estabeleça a diferença entre os instrumentos em três categorias básicas: percussão, sopro e cordas. Essa classificação se baseia na obra *The Study of Orchestration* (1982), de Samuel Hans Adler. Explique que sons percussivos são aqueles produzidos por instrumentos ou objetos que precisam ser percutidos, agitados, raspados ou friccionados para produzir som. Analise com os estudantes em qual categoria a obra de Smetak se enquadra. Em seguida, crie com eles uma lista de outros instrumentos que se enquadram nessas categorias, por exemplo: percussão (pandeiro, tamborim, bateria, tímpano, xilofone etc.), sopro (flauta, clarinete, saxofone, oboé etc.) e cordas (violão, viola caipira, bandolim, violino, violoncelo, contrabaixo, guitarra, piano, cravo, cítara etc.). Também problematize com os estudantes o fato de que alguns instrumentos são acústicos (violão e contrabaixo acústico, por exemplo), e outros, elétricos (guitarra e contrabaixo elétrico). A mesma diferença existe entre o piano e vários tipos de teclados digitais. Comente que os instrumentos de sopro ainda podem ser classificados entre madeiras, como o clarinete, e metais, como o trompete. No caso do piano, explique que a classificação mais precisa é a de um instrumento de cordas percutidas, pois o som é gerado por um martelo que golpeia a corda ao ser acionado por uma tecla.

Página 81

Investigue

Se achar necessário, para tirar melhor proveito da atividade e facilitar a aprendizagem dos estudantes, elabore com eles um roteiro de pesquisa. Por exemplo: **1.** Quando e como o movimento se originou; **2.** Como surgiu o termo Tropicália; **3.** Principais características do movimento; **4.** Artistas mais significativos que o integraram; **5.** Repercussões sociais e culturais; **6.** Linguagens artísticas que o movimento abarcou. O Tropicalismo foi um movimento cultural que ocorreu no Brasil no final dos anos de 1960 e modificou os padrões culturais da época, influenciando a forma de pensar, os modos de ser, de se relacionar e de se vestir. O movimento refletia sobre as regras vigentes, tanto nos aspectos sociopolíticos como nas dimensões da cultura e do comportamento. Na música, os artistas elaboravam composições que dialogavam com a cultura popular brasileira, a cultura das juventudes e o *rock*. Entre eles, estavam Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé, Gal Costa, a banda Mutantes e o regente Rogério Duprat.

Página 85

Investigue

Comente com os estudantes que, em arte, o termo "vanguarda" geralmente está associado a produções e movimentos artísticos e culturais que rompem com os padrões de uma certa tradição ao adotar uma postura experimental e radical, em busca de inovação. É comum que a palavra seja vinculada aos movimentos das primeiras décadas do século XX, como o Dadaísmo, o Expressionismo e o Futurismo, mas o conceito de vanguarda também pode ser adotado para obras e artistas da atualidade. Alguns compositores internacionais considerados vanguardistas foram Igor Stravinsky, Arnold Schoenberg, Pierre Boulez e Karlheinz Stockhausen. No Brasil, podemos citar Cláudio Santoro, Almeida Prado, Arrigo Barnabé e Flô Menezes.

Página 86

Fala aí!

A atividade propõe uma reflexão sobre ideais de beleza e diversidade. Promove o pluralismo de ideias ao discutir a percepção do belo ao longo da história e em diferentes culturas, questionado a ideia reducionista de existência de um padrão. Nessa discussão, os estudantes poderão desenvolver a capacidade argumentativa e a defesa e comparação de diferentes pontos de vista, além de refletir sobre as possíveis conexões entre música e valores sociais de diferentes tempos e lugares.

Página 89

5. Oriente os estudantes a não utilizar objetos cortantes e pontiagudos, como latas e alfinetes, ou que possam quebrar, como vidro, para que não se acidentem. Caso queiram coletar objetos da natureza ou reaproveitar material descartado, peça que tomem cuidado na manipulação desses itens, utilizando luvas na coleta, e que os higienizem antes da experimentação.

Página 90

4. Caso os estudantes identifiquem dificuldades ou lacunas na aprendizagem, retome as estratégias sugeridas por eles e tracem juntos um plano de retomada dos conteúdos conceituais com base no que foi discutido ao longo da sequência didática.

Capítulo 6 Experienciando a pesquisa em dança contemporânea

Este capítulo se inspira na *experiência* de divulgar saberes, dentro do campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa da BNCC. O objetivo é que os estudantes conheçam conceitos relacionados à dança contemporânea por meio da fruição de trabalhos de intervenção artística realizados em espaços públicos. Nesse percurso, serão apresentados a eles os estudos do coreógrafo, dançarino e pesquisador húngaro Rudolf Laban (1879-1958) sobre as relações estabelecidas entre o corpo e o espaço, aprofundando o estudo de elementos da linguagem da dança. Desse modo, o capítulo mobiliza as habilidades EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG302, EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG503, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604. São desenvolvidas as Competências gerais 1, 2, 3, 4, 9 e 10 e as Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 1, 2, 3, 5 e 6 da BNCC.

Em **Aguçando os sentidos**, é proposta uma atividade de sensibilização que favorece o levantamento do repertório dos estudantes sobre a dança em espaços públicos e das ideias que eles têm sobre padrões corporais. Para isso, propõe-se uma caminhada contemplativa pelo ambiente escolar com especial atenção ao ritmo comum que a turma deve desenvolver. Durante a atividade, faça registros sobre o perfil da turma que possam auxiliar o planejamento das aulas. Ao final do percurso, retome as anotações para avaliar o que mudou e o que ainda precisa ser ampliado.

A **Leitura 1** apresenta o trabalho de dança *Solos de rua* (2017), desenvolvido pelo grupo …AVOA! Núcleo Artístico, executado nas ruas do centro de São Paulo, capital. Com essa obra, o grupo busca suscitar reflexões sobre o frenético vaivém das grandes cidades e sobre questões sociais, como a presença de pessoas em situação de rua na região em que a intervenção acontece. Dessa forma, a proposta do grupo integra a dança e os intérpretes-criadores ao espaço cênico. Na sequência, a **Leitura 2** aborda a intervenção *Balões* (2017), da Cia Etra de Dança, que busca, utilizando a ludicidade, a criatividade, a imaginação e a leveza de movimentos, integrar os dançarinos ao espaço urbano. Tanto na seção anterior quanto nessa, o objetivo é ampliar a visão dos estudantes sobre os espaços destinados à dança na contemporaneidade.

Em seguida, em **Se eu quiser aprender +**, a dança contemporânea é contextualizada explicitando-se seus precursores, na dança moderna, e as contraposições que estabelece com o balé clássico. São apresentadas aos estudantes as teorias sobre movimento corporal formuladas por Rudolf Laban e a relevância dos estudos da mineira Angel Vianna para o campo da dança, além das propostas de diferentes companhias brasileiras de dança que discutem temas contemporâneos. O etarismo, a inclusão de pessoas com deficiência, as injustiças sociais vivenciadas pelos moradores das periferias e a segregação das populações negras são trabalhados pela dança como meio de expressão e de combate a qualquer tipo discriminação. Ao abordar este tópico, reforce com os estudantes o necessário respeito e a valorização do outro, problematizando e combatendo qualquer postura ou discurso preconceituoso.

Na seção **E se a gente explorasse os níveis espaciais?**, os estudantes vão explorar os níveis espaciais propostos por Laban (alto, médio e baixo), criando movimentos que ocupam diferentes alturas e direções no espaço, promovendo a conscientização corporal e ampliando as possibilidades de expressão. Em **Esmiuçando o Enem**, propõe-se uma reflexão crítica sobre a dança contemporânea ao trabalhar uma questão do exame, incentivando a análise do uso da técnica e do autoconhecimento na criação artística.

A seção **Expressão**, por sua vez, propõe que os estudantes relacionem os conhecimentos adquiridos sobre a dança no espaço público e o conceito de dança contemporânea e seus diferentes contextos de produção. Nesse momento, eles deverão produzir uma dança a ser apresentada no espaço escolar, tendo como base de criação reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil e os conteúdos desenvolvidos no capítulo. Por fim, vão refletir sobre o próprio processo de aprendizagem na seção **E se a gente se autoavaliasse?**, verificando o que descobriram sobre a dança contemporânea, as dificuldades enfrentadas e as estratégias de superação, além da contribuição individual para o trabalho em grupo.

Página 92

Fala aí!

A atividade propõe uma reflexão crítica sobre a dança e as razões pelas quais algumas pessoas podem não gostar de dançar, associando isso a fatores culturais e sociais, como o gênero. Ao discutir essas questões, o boxe promove a inclusão e a diversidade de perspectivas, exercitando a oralidade e a inferência por meio da análise do comportamento humano.

Página 95

No tópico "Papo aberto sobre a dança", proponha uma atividade complementar para oferecer uma abordagem diferente da obra, que favoreça a compreensão de como os artistas se movimentam com os balões. Para isso, cada um dos estudantes deve receber um balão de ar. Eles deverão enchê-los e dar um nó no objeto. Os balões não podem estar muito cheios para que não haja risco de estourar. Coloque uma música de fundo e peça aos estudantes que procurem equilibrar os balões por todo o corpo, passando de uma parte a outra, tentando não os deixar cair. Organize-os em duplas e dê sequência à atividade, propondo a eles que mantenham a interação com os balões, mas, agora, com um balão por dupla. Lembre-os de que o balão não pode cair. Essa atividade também pode ser feita em trios e em pequenos grupos.

Na sequência, deixe os balões de lado e encoraje os estudantes a dançar improvisando movimentos que tenham como referência aqueles realizados quando estavam com os balões. Se achar oportuno e houver mais balões disponíveis, cada estudante pode encher mais um, porém bem pouco, de

modo que fique com uma pequena bolinha de ar. Peça a eles que coloquem esse balão de ar, bem menos cheio, nas articulações (referência anatômica que a Cia Etra de Dança utiliza para amarrar os balões de gás hélio): embaixo do braço, entre as pernas, atrás do joelho, no pescoço etc. Incentive-os a perceber sensorialmente a experiência.

Ao final da atividade, pergunte a eles como se sentiram ao realizar a proposta e como foram os movimentos feitos quando estavam com e sem os balões. Motive-os a refletir sobre qualidades dos movimentos: se foram lentos ou rápidos, leves ou pesados. Acolha ainda outras características dos movimentos que eles compartilharem. Pergunte se as sensações que tiveram foram semelhantes àquelas que imaginaram quando analisaram a intervenção *Balões*, da Cia Etra de Dança.

1. Espera-se que os estudantes demonstrem reconhecer que, na primeira imagem, balões cor-de-rosa estão amarrados a diferentes lugares do corpo do artista, que está em uma área verde de um parque, enquanto pessoas transitam pelo local. Os balões estão amarrados nas articulações do artista (ombros, pulsos, cotovelos, joelhos, tornozelos). A posição do corpo e as diferentes posições dos balões sugerem que o artista está prestes a flutuar. Na segunda imagem, dois artistas se apresentam em uma rua ladeada de construções, que parece estar localizada no centro da cidade. Transeuntes passam pelo local e algumas pessoas estão paradas, assistindo à apresentação. Os balões também estão amarrados nas articulações do corpo dos artistas. Sobre as interpretações, na segunda imagem, pode-se inferir a representação de uma luta, pois, além de suas posturas corporais permitirem essa conclusão, os balões da artista são de uma cor, e os de seu colega, de outra cor – remetendo à ideia de oposição.

5. Promova uma reflexão sobre a tendência das cidades a ampliar os espaços de consumo e priorizar o fluxo de pessoas e mercadorias em detrimento da fruição artística e dos locais em que é possível as pessoas se encontrarem (chamados espaços relacionais). As praças, por exemplo, podem funcionar como espaços relacionais porque permitem o encontro e a pausa na rotina de produção. Comente com os estudantes que, não à toa, as intervenções trabalhadas até o momento (*Solos de rua* e *Balões*) possibilitam às pessoas vivenciarem novas formas de se relacionar com o espaço público.

Página 100

Bate-papo de respeito

3. Promova uma conversa sobre a região onde os estudantes vivem e sobre os mecanismos e instituições que legitimam os bens culturais e as manifestações artísticas. É possível que citem, por exemplo, os museus, os teatros e a mídia.

Capítulo 7 Experienciando identidades diversas na arte

Neste capítulo, o objetivo é trabalhar com os estudantes a relação entre arte e identidade. O tipo de *experiência* que inspira essa abordagem é a identitária (ligada ao campo de atuação social artístico-literário da BNCC), na perspectiva da pluralidade cultural brasileira. A proposta é que os estudantes façam reflexões sobre os processos plurais de formação de identidades, reconhecendo a própria história e singularidade. O percurso de aprendizagem possibilita o autoconhecimento e o exercício de fruição, pesquisa e criação em arte. Assim, mobilizando as habilidades EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG301, EM13LGG303, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604, são desenvolvidas as Competências gerais 1, 2, 3, 4, 7, 9 e 10 e as Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 1, 2, 3 e 6 da BNCC.

Iniciando o percurso de aprendizagem, a seção **Aguçando os sentidos** propõe um exercício de percepção de identidades por meio da rememoração e do registro visual de lembranças da infância dos estudantes. Seja sensível aos estudantes que estejam resistentes em rememorar fatos da infância. Eles podem ser direcionados, por exemplo, a imaginar momentos futuros que pretendem construir a partir de seus projetos de vida. A atividade ainda convida os estudantes a pensar na noção de ancestralidade fazendo a análise do painel coletivo *A árvore de todos os saberes* (2013), proposto por Jaider Esbell (1979-2021), artista indígena do povo Makuxi, reforçando as relações entre identidade e imagem.

Em seguida, na seção **Leitura 1**, serão analisadas obras que abordam aspectos das culturas indígenas: dois trabalhos fotográficos de Claudia Andujar e uma pintura de Ibã Huni Kuin e Maná Huni Kuin, do coletivo MAHKU. O objetivo é que os estudantes conheçam diferentes formas de expressão visual que tratem das culturas indígenas – modos de vida e cosmologias –, tanto produzidas por artistas indígenas como retratadas pelo olhar de uma artista não indígena.

Na seção **Leitura 2**, é apresentado o trabalho da artista contemporânea indígena Moara Tupinambá, que expressa, em sua produção artística, a memória e a ancestralidade do povo Cucuruna. Na obra *Mãe Cy* (2019), a artista utiliza técnicas de colagem e fotomontagem para abordar questões relativas aos saberes das mulheres indígenas e às relações entre a humanidade e a natureza. Na sequência, na seção **E se a gente criasse uma obra utilizando elementos da natureza?**, propõe-se que os estudantes coletem materiais da natureza para utilizar em uma criação artística coletiva. A atividade incentiva a reflexão sobre a conexão entre os seres humanos e o meio ambiente, destacando a importância da preservação e do uso consciente dos recursos naturais no processo de criação.

Na **Leitura 3**, o objetivo é problematizar questões relativas às marcas do racismo estrutural na sociedade brasileira, com foco nas violências contra as mulheres negras. O trabalho será desenvolvido por meio da leitura de obras da série *Bastidores* (1997), de Rosana Paulino. Nessa série, a artista utiliza bastidores de costura, linha, tecido e fotografias de mulheres negras. O propósito é discutir com os estudantes a relação entre esse material e a invisibilização do trabalho doméstico, realizado majoritariamente por mulheres negras. A discussão será embasada na análise de dados estatísticos sobre as desigualdades de gênero e raça que marcam o tempo que os brasileiros dedicam aos afazeres domésticos e ao cuidado de pessoas, denunciando, dessa forma, uma faceta do racismo estrutural na sociedade brasileira.

Em seguida, a seção **Se eu quiser aprender +** contextualiza o conceito de decolonialidade na arte, apresentando trabalhos de indígenas, negros e quilombolas que, por meio da arte, denunciam o apagamento cultural dos grupos a que pertencem, reafirmando a identidade e a ancestralidade de grupos historicamente excluídos no Brasil. Em **Bate-papo de respeito**, os estudantes serão convidados a refletir sobre o racismo estrutural no sistema da arte, baseando-se em uma fala de Gustavo Caboco, artista indígena do povo Wapichana.

A série *Bastidores*, de Rosana Paulino, será retomada em **Esmiuçando o Enem**, em uma questão do exame que explora a relação entre arte e objetos do cotidiano, retomando a reflexão sobre o tema. Depois, a seção **E se a gente integrasse as linguagens?** propõe a criação de uma obra multimodal, combinando diferentes formas de expressão, como música, dança e artes visuais, reforçando a importância de explorar a criatividade de maneira integrada. A proposta terá como base uma pesquisa sobre os povos ciganos no Brasil e será finalizada com a organização de uma exposição.

Na seção **Expressão**, os estudantes vão refletir sobre a própria ancestralidade, tomando como ponto de partida memórias de pessoas que fazem parte do convívio deles e que considerem importantes para a construção da própria subjetividade. O objetivo é que eles façam um ensaio fotográfico dessa pessoa e utilizem essas imagens como base para a criação de um retrato. A sequência didática será finalizada com a seção avaliativa **E se a gente se autoavaliasse?**, em que os estudantes vão refletir sobre o processo de aprendizagem desenvolvido com o estudo do capítulo, considerando a importância do autoconhecimento na construção das expressões artísticas.

Página 106

Os boxes **Investigue** e **Biblioteca cultural** incentivam a exploração de exposições e acervos virtuais para ampliar o conhecimento sobre culturas indígenas e arte contemporânea. Por meio deles, promove-se também o pluralismo de ideias ao apresentar outras perspectivas, como a indígena, para combater estereótipos e lugares comuns na arte, além de incluírem a acessibilidade como instrumento de inclusão e diversidade. Além disso, incentivam a reflexão sobre como as manifestações artísticas reverberam questões culturais e históricas. A capacidade argumentativa é exercitada com a discussão da importância da preservação cultural e defesa das informações levantadas na pesquisa. Caso o acesso à internet não seja possível, providencie reproduções das fotografias da série de Claudia Andujar para disponibilizar aos estudantes.

Página 110

Antes de iniciar a atividade da seção **E se a gente criasse uma obra utilizando elementos da natureza?**, faça um levantamento dos conhecimentos que os estudantes detêm sobre o povo cigano e liste-os. Após as pesquisas e a realização da exposição, retome essas anotações, revisando os itens e comparando as percepções dos estudantes antes e depois de terem contato com a cultura dos povos ciganos. Pergunte: "Que novas concepções foram criadas?", "Que concepções anteriores foram derrubadas ou desmistificadas?". Desse modo, podem estabelecer relações entre as novas aprendizagens e os conhecimentos já adquiridos. Essa é uma oportunidade para que os estudantes também tenham consciência da importância das informações para a formulação de conceitos, e não a formação de preconceitos.

Página 119

Para o desenvolvimento da proposta da seção **Expressão**, os estudantes devem escolher uma fotografia de uma pessoa do convívio deles, com quem tenham um vínculo afetivo profundo, e, a partir dela, elaborar uma frase. Com base na imagem e no texto, eles deverão criar uma composição com técnicas e materiais da escolha deles, o que favorece a autonomia do estudante sobre o próprio processo de criação. Para finalizar, a produção será compartilhada com a turma, bem como as razões que motivaram as escolhas do estudante.

Capítulo 8 Experienciando um teatro crítico

Este capítulo é inspirado na *experiência* de se informar, ligada ao campo de atuação social das práticas de estudos e pesquisa da BNCC. O capítulo apresenta noções relacionadas ao Teatro Épico, desenvolvido por Bertolt Brecht, e ao Teatro do Oprimido, concebido por Augusto Boal. Ambos são reconhecidos como formas teatrais críticas, que convidam os espectadores a refletir sobre questões históricas, políticas e sociais. Ao longo do percurso, os estudantes vão conhecer peças teatrais e companhias que dialogam com essas vertentes e vão participar de atividades que os estimulam a resolver situações-problema que acontecem na vida deles e que podem subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira. Dessa forma, são mobilizadas as Competências gerais 1, 2, 3, 4, 7, 9 e 10, as Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 1, 2, 3 e 6 da BNCC e as habilidades EM13LGG101, EM13LGG102, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604, da BNCC.

O percurso didático é iniciado com a seção **Aguçando os sentidos**, que propõe uma atividade cênica com base em um problema social local indicado pelos estudantes, bem como a solução dele. A atividade é encerrada com um debate inspirado no teatro-fórum, criado por Augusto Boal. O objetivo da seção é diagnosticar o que os estudantes já sabem e possíveis lacunas nos repertórios de gestos e recursos teatrais e corporais. Com base nessa avaliação, trace um perfil da turma para utilizar no planejamento das aulas e, ao final da sequência didática, retome esse registro para avaliar se as lacunas foram sanadas.

No primeiro momento da **Leitura 1**, são apresentados fotogramas de um vídeo com cenas do espetáculo *Caliban – A tempestade de Augusto Boal* (2018), uma criação coletiva da Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz, do Rio Grande do Sul (recomendamos, se for possível, que os estudantes assistam a esse vídeo). Trata-se de um espetáculo elaborado com base no texto *A tempestade*, de Augusto Boal, que é uma releitura de uma peça homônima de Shakespeare. Na narrativa de Boal, a história é contada na perspectiva de Caliban, representante dos povos originários da América que foram colonizados pelos europeus. O objetivo é discutir o conteúdo da peça, as representações nela contidas e o fato de ser encenada na

rua. Ao abordar o teatro de rua, os estudantes são levados a pensar na diferença entre assistir a uma peça na rua e em um espaço convencional, analisando como ocorre a atuação dos atores e a interação com o público em cada contexto, além de abordar a ideia de "ilusão teatral" e de "efeito de real", bem como o conceito de "quarta parede". Espera-se que os estudantes compreendam que um espetáculo na rua não tem o mesmo efeito de realidade de um espetáculo apresentado em um palco italiano e, nesse ponto, eles são instigados a pensar se a ilusão teatral absoluta é possível.

Em seguida, na seção **Se eu quiser aprender +**, são apresentadas, com mais profundidade, as propostas dos diretores e dramaturgos Bertolt Brecht e Augusto Boal. Pretende-se desenvolver uma discussão sobre os fundamentos do Teatro Épico criado pelo dramaturgo alemão, que acreditava, entre outras coisas, que a exposição ao público dos artifícios de um espetáculo, das estratégias que sustentam a ilusão teatral, poderia fazer a reflexão proposta pela encenação expandir-se para a realidade do espectador, que passaria a questionar o funcionamento das relações sociais vividas por ele e teria a capacidade de transformá-las. No Brasil, um dos herdeiros da proposta de Brecht foi Augusto Boal, fundador do chamado Teatro do Oprimido.

Na seção **E se a gente criasse uma cena de teatro-fórum?**, os estudantes são desafiados a criar uma cena que aborde um problema social, inspirada nas práticas do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal. Eles devem representar um conflito real utilizando uma imagem estática e, em seguida, a plateia sugere soluções que são incorporadas à cena, promovendo um debate cênico sobre possíveis resoluções. O teatro-fórum é uma das principais práticas do Teatro do Oprimido e consiste na representação de um problema em que geralmente ocorre uma situação de opressão. A encenação introduz a situação de opressão e o conflito. Então, o exercício é interrompido e o público é convidado a tomar o lugar do oprimido a fim de propor possíveis soluções para a situação.

Aprofundando-se nessa reflexão, o **Bate-papo de respeito** traz um texto extraído de uma obra de Boal que instiga os estudantes a pensar no poder transformador da arte na criação de conhecimento crítico e mudanças sociais. Em seguida, a questão apresentada em **Esmiuçando o Enem** faz uma reflexão sobre como o teatro pode ser uma ferramenta utilizada para discutir temas como opressão e injustiças sociais.

Na **Leitura 2**, discute-se o espetáculo *Jacy* (2013), do Grupo Carmin, que conta a história da mulher que dá nome à peça. A dramaturgia foi construída com base em documentos pessoais de Jacy encontrados em uma valise abandonada que motivaram o grupo a pesquisar mais a história dela. Na leitura da obra, os estudantes poderão refletir sobre as escolhas estéticas do grupo e a ideia de ilusão teatral. Depois, na seção **E se a gente integrasse as linguagens?**, deverão produzir um inventário de produções artísticas relacionadas ao período da ditadura civil-militar brasileira, podendo aprofundar temas políticos e sociais, fazendo uma investigação artística.

A seção **Expressão** orienta o desenvolvimento, o ensaio e a apresentação de uma cena inspirada no contexto da ditadura civil-militar utilizando procedimentos do teatro-fórum. A dramaturgia será construída com base em uma pesquisa, que pode se valer dos inventários organizados anteriormente. Na seção **E se a gente se autoavaliasse?**, os estudantes vão refletir sobre o caminho que percorreram com a sequência didática.

Página 128

Bate-papo de respeito

A discussão busca resgatar o que foi trabalhado nas atividades anteriores. O propósito é, de modo muito objetivo, mostrar que a arte pode, sim, produzir conhecimento. Provavelmente, em razão do percurso empreendido até aqui, os estudantes terão uma resposta positiva. Estimule-os a falar e peça que associem os comentários deles às novas aprendizagens propostas pelo capítulo e os conhecimentos já adquiridos em Arte.

Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens

Nesta seção, os estudantes vão ter contato com a *performance Kahtiri Eõrõ – espelho da vida* (2022), da artista indígena Daiara Tukano. Com base nessa referência, que aborda aspectos sociais, políticos e históricos relacionados às condições de vida indígenas desde a colonização até os dias de hoje, os estudantes vão aprofundar seus conhecimentos sobre os sentidos e significados dos modos de vida dos povos originários e refletir sobre o genocídio e o apagamento cultural desses povos. Eles ainda serão incentivados a participar de um processo de criação artística que propõe um diálogo entre a aprendizagem da unidade e as culturas juvenis, fazendo uma interação entre linguagens artísticas. Nesse percurso, serão mobilizadas as habilidades EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604.

O tópico "Corpo em ação" propõe uma atividade que integra os saberes desenvolvidos no percurso de aprendizagens da unidade e nas diferentes linguagens artísticas à solução de problemas vivenciados na escola, bem como às culturas juvenis. Inspirada no trabalho de Daiara Tukano, a proposta é desenvolver uma ação artística cujo objetivo principal seja o exercício da empatia e da cooperação.

Em "Arremate final", além das atividades propostas, faça um levantamento dos saberes e competências desenvolvidos e das habilidades trabalhadas durante o percurso da unidade, ressaltando aquilo que os estudantes já sabiam, o que aprenderam de novo e o que precisa ser retomado ou aprofundado.

Página 139

3. Se achar necessário, combine com os estudantes regras específicas para a escolha dos trajetos, ressaltando que eles devem considerar a preservação da segurança de todos e o bom andamento das atividades da escola.

4. Se a escola tiver tecidos, figurinos e objetos cênicos, deixe que os estudantes escolham o que vão utilizar. É possível também que façam uso de material natural sem prejudicar o meio ambiente ou, ainda, peça a eles que levem objetos e vestimentas de casa.

5. Lembre os estudantes dos sons que ouviram, compuseram e gravaram no capítulo de música e pergunte se eles gostariam de usá-los para a ação.
6. Retome a aprendizagem sobre os níveis espaciais do capítulo de dança e estimule os estudantes a considerar esse elemento durante o trajeto que farão. Lembre-os também do trajeto feito no capítulo de dança e pergunte se gostariam de repeti-lo ou se desejam fazer alterações.
7. Os estudantes podem relembrar as propostas que fizeram no capítulo de teatro e avaliar como podem ser aplicadas nesse momento.
8. Nesta etapa, se possível, oriente os estudantes a fazer ensaios no contraturno escolar. Assim, você pode administrar melhor o tempo das aulas e do compartilhamento.

UNIDADE 3 AS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAL, JORNALÍSTICA, DE SE EXPOR E DO NOVO

Capítulo 9 Experienciando a música como profissão

Este capítulo tem como inspiração a *experiência* profissional, ligada ao campo de atuação da vida pessoal (BNCC), associada à ideia de projeto de vida. Durante o percurso, os estudantes vão entrar em contato com algumas profissões do mundo da música, conhecer o trabalho de artistas que atuam nesse campo e compreender como funciona a formação profissional em Música em um curso universitário. Ao fim do capítulo, vão participar de um processo coletivo e colaborativo de realização de um festival de música, tendo como referência os conhecimentos construídos no capítulo, os conhecimentos prévios dos estudantes e seus interesses. Desse modo, vão ter a oportunidade de relacionar teoria e prática em diálogo com o contexto em que vivem e com a cultura que desenvolvem entre pares. Sendo assim, o capítulo desenvolve as habilidades EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG203, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG401, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604. O objetivo é desenvolver as Competências gerais 1, 3, 4 e 6 e as Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 1, 2, 3, 4 e 6 da BNCC.

A sequência didática é iniciada com a seção **Aguçando os sentidos**, que propõe um exercício de escuta ativa. Os estudantes deverão ouvir uma canção do grupo musical Metá Metá a fim de identificar os instrumentos que são utilizados no trabalho e suas características. Com base nas respostas deles será possível reconhecer o que já sabem, e isto pode auxiliar o planejamento das aulas.

Na seção **Leitura 1**, é apresentado um trecho de entrevista com a professora Yara Caznók, da Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), que divulga informações sobre os cursos de licenciatura e bacharelado da faculdade de Música dessa instituição. A entrevista abre espaço para uma conversa com os estudantes sobre as diferenças entre as duas opções de curso (na licenciatura, o foco é tornar-se um musicista apto a lecionar; no bacharelado, é possível especializar-se em algum instrumento musical ou em canto, ou seguir o caminho da composição ou regência) e sobre as possibilidades profissionais de ambas as opções de curso.

Na seção **Leitura 2**, os estudantes vão entrar em contato com o universo da música orquestral, destacando o trabalho dos músicos de orquestra e do regente. Inspirando-se em artistas como a regente mexicana Alondra de la Parra (que rege, entre outras, a Orquestra Filarmônica das Américas), o propósito é despertar o interesse dos estudantes pela estrutura de uma orquestra. Por meio de pesquisa e da escuta, eles vão reconhecer os instrumentos que, em geral, compõem uma orquestra e conceituar alguns parâmetros sonoros.

Na seção **Leitura 3**, os estudantes voltam a analisar o trabalho do grupo Metá Metá, refletindo sobre as possibilidades de atuação do músico profissional fora do âmbito acadêmico e do contexto da música orquestral: o trio é um exemplo de banda independente, que trabalha com referências da música de matriz africana, da cultura popular brasileira, do *jazz* e do *rock*. Já na **Leitura 4**, poderão conhecer mais um campo de atuação profissional: a composição de trilhas sonoras para a indústria audiovisual.

Em **Bate-papo de respeito**, apresenta-se um trecho de uma entrevista com a atriz e musicista Juçara Marçal, do Metá Metá, que fala sobre a diferença entre interpretar cantando e interpretar atuando no teatro.

Na seção **E se a gente integrasse as linguagens?**, os estudantes, em grupos, deverão compor uma música que dialogue com outra linguagem artística, inspirada em uma obra da linguagem escolhida. O objetivo é desenvolver a criatividade e a imaginação dos estudantes e trabalhar os conhecimentos adquiridos sobre processos de criação em arte.

A seção **Se eu quiser aprender +** traz um breve histórico da música ocidental de tradição europeia, da Antiguidade Clássica ao século XXI, e as relações com a história da música no Brasil, ressaltando as influências de diferentes matrizes culturais na formação do repertório brasileiro.

Em **Esmiuçando o Enem**, trabalha-se a conceituação de timbre dos instrumentos musicais. Na seção **Expressão**, há um roteiro de trabalho que orienta os estudantes a produzir um festival de música. Para desenvolver essa atividade, eles vão precisar rever o que aprenderam ao longo do capítulo, principalmente os conhecimentos de composição musical e de produção. Durante o processo, ajude-os a estabelecer tarefas específicas para cada integrante do grupo e datas de entrega. Reforce que ter comprometimento e cumprir prazos são habilidades importantes no mercado de trabalho.

No final, na seção **E se a gente se autoavaliasse?**, é proposto que os estudantes escrevam sobre as aprendizagens desenvolvidas ao longo do trabalho no capítulo. O momento é oportuno para convidá-los a reconhecer relações entre o que já sabiam e novas aprendizagens propostas no capítulo sobre os campos de atuação do músico

profissional. Aproveite, nessa conversa, para observar possíveis lacunas na aprendizagem que precisam ser retomadas e para verificar pontos de interesse em música que possam ser revistos e estudados com mais profundidade. Leve em conta essa análise para o planejamento das próximas aulas.

Página 141

5. Em geral, os conhecimentos são bastante diversos em relação a essa linguagem. Pode haver estudantes que toquem intuitivamente instrumentos, outros que estudem música formalmente ou mesmo que intencionem trabalhar nessa área. Aproveite essa variação de experiências e interesses; esse mapeamento do perfil dos estudantes pode auxiliar no planejamento das aulas.

Página 143

Comumente, os termos "música clássica" e "música erudita" são terminologias usadas como sinônimas para definir esse estilo de música de origem europeia. São termos genéricos que abarcam uma ampla produção musical, como a música de câmara (pequenas formações), a música religiosa (executada em igrejas), a música teatral (das óperas), a música para dança (no balé). Porém, a terminologia "música erudita" pode pressupor que outras culturas não possuem erudição, ou seja, um conhecimento profundo sobre algo e que advém de estudos. Já o termo "música clássica", ao ser utilizado como sinônimo de "música erudita", implica outro problema. Seu uso mais adequado seria para tratar de uma música feita em um período específico da música europeia, o Classicismo, movimento que, na música, ocorreu na segunda metade do século XVIII. Por isso, neste capítulo, a preferência foi adotar a terminologia "música orquestral" por ser o termo que melhor define o objeto de estudo da seção **Leitura 2**.

Página 146

3 **b.** Na constituição de uma orquestra, o piano é um caso particular. Ele pode aparecer como instrumento solista ou, mais raramente, fazendo parte da orquestra, e essas decisões dependem das intenções do compositor. Como parte da orquestra, ele não compõe nenhum naipe orquestral, porém como seu som é gerado por cordas, que são percutidas por martelos acionados pelas teclas, ele é considerado um instrumento de cordas.

Assim como o piano, a harpa não é um instrumento fixo da orquestra, portanto pode ou não aparecer na música orquestral, dependendo das intenções do compositor. Ela passou a ser utilizada com maior frequência a partir do século XIX, mas nem todas as obras orquestrais exigem harpa. De qualquer forma, ela está no grupo das cordas, e seu som é gerado ao dedilhá-las.

5. O momento é oportuno para avaliar o entendimento dos estudantes sobre o conceito de altura e elucidar dúvidas, consolidando e aprofundando a construção das aprendizagens sobre parâmetros sonoros desenvolvidos no Ensino Fundamental. Espera-se que eles se recordem de que é a altura que determina quão grave ou agudo é um som, e isso se relaciona com a posição das notas musicais em uma partitura. A altura de um som costuma ser confundida com a intensidade, que diz respeito a quão forte ou fraco um som é. Os estudantes podem exemplificar a altura pelas características das vozes humanas: quando dizemos que uma pessoa tem a voz "grossa", significa que o registro geral da altura da voz dela é grave; quando a voz é "fina", significa que o registro geral da altura da voz é agudo.

A altura está diretamente relacionada às notas musicais, ou seja, toda nota tem uma altura determinada. Um som emitido por meio da voz, por exemplo, pode mover-se para o agudo, para o grave, ou permanecer na mesma altura, ou seja, na mesma nota. A altura pode ser compreendida como um *continuum* de notas possíveis. Quando uma cultura adota um modelo matemático para "organizar" esse *continuum*, há um sistema de afinação que vai gerar notas (compreendidas como alturas), escalas, acordes etc.

Isso também vale para a duração e o ritmo. A duração é a propriedade do som que determina quanto tempo dura um som e nos possibilita percebê-lo sendo mais "longo" ou mais "curto". O ritmo é compreendido como qualquer determinação temporal de som ou pausa porque os sons e as pausas "duram" em um determinado segmento de tempo. Portanto, a duração se relaciona diretamente com os aspectos rítmicos musicais, já que a música é uma arte temporal e só se manifesta em um segmento de tempo.

As últimas duas propriedades são mais intuitivas. A intensidade é a forma como percebemos a "força" de um som. Se aumentamos o volume de um dispositivo sonoro, o som fica mais forte, portanto aumentamos sua intensidade. Se diminuímos o volume do mesmo dispositivo, o som se torna fraco, portanto com menor intensidade. Já o timbre é percebido como as diferentes qualidades dos sons, ou seja, ele se refere à identidade sonora de determinado som. Se ouvimos alguém cantando, sabemos intuitivamente que o timbre da voz é diferente do timbre de outra pessoa. Da mesma forma, não confundimos uma bateria com um violão porque são instrumentos de técnicas diferentes, um é de percussão, e o outro, de cordas. O timbre é determinado por vários fatores, mas onde o som é gerado e a forma como é gerado têm uma influência muito grande. Um instrumento é considerado de corda porque o som é gerado pela vibração de uma corda. Ao mesmo tempo, essa corda pode começar a vibrar de diversas maneiras. Enquanto um cavaquinho é tocado golpeando a corda com uma palheta, uma harpa é dedilhada e um violino é comumente tocado com um arco que fricciona a corda. Tudo isso afeta o timbre de um instrumento. A altura também pode afetar o timbre de um som. Os homens têm a voz mais grave que as mulheres por diferenças na estrutura das cordas vocais, e isso afeta o timbre. O violoncelo, apesar da semelhança com o violino, é um instrumento maior, portanto é mais grave, o que também afeta seu timbre.

6. **a.** Os instrumentos de corda, do mais grave ao mais agudo, são contrabaixo, violoncelo, viola e violino. Explique aos estudantes que, quanto mais grave é o som de um instrumento de corda, maior é o comprimento de sua corda; portanto, maior é o instrumento. Quanto mais agudo é o som de um instrumento de corda, menor é o comprimento de sua corda e, seguindo a mesma lógica, menor é o instrumento.

6 **b.** Nessa atividade, os estudantes vão precisar da ajuda do professor. Caso não consigam perceber, o professor deve dizer que elas tocam notas diferentes. Explique a eles que, no naipe de cordas de uma orquestra, há os pequenos naipes de violino, violoncelo etc., em que cada grupo de instrumentos toca uma linha melódica em conjunto. Por exemplo, todos os contrabaixos tocam a mesma linha melódica escrita pelo compositor para todos os contrabaixos, assim como todos os violoncelos tocam juntos a mesma linha pensada pelo compositor para os violoncelos. Esse padrão pode mudar se o compositor indicar na partitura a divisão de um naipe em duas partes com linhas melódicas diferentes (metade dos violoncelos toca uma melodia, enquanto a outra metade toca outra diferente, por exemplo) ou indicar um solo de um instrumentista dentro de um naipe.

Capítulo 10 Experienciando a improvisação na dança

Neste capítulo, que tem como inspiração a *experiência* jornalística (dentro do campo de atuação social jornalístico-midiático da BNCC), trabalhamos com a improvisação na dança utilizando, para isso, o estudo das linguagens do passinho e da dança contemporânea. Ao longo do capítulo, os estudantes vão conhecer criações artísticas que dialogam com as juventudes das periferias, aproximando-se das culturas desses territórios, ao mesmo tempo que ampliam seus conhecimentos relacionados aos elementos da dança. Desse modo, eles são incentivados a refletir sobre os conceitos sociais e históricos de criação das obras apresentadas e sobre os padrões de corpo e de movimento que são aceitos socialmente e daqueles que sofrem preconceito e discriminação. Desse modo, são mobilizadas as habilidades EM13LGG102, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG503, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG702 e EM13LGG703. O objetivo é desenvolver as Competências gerais 1, 2, 3, 4 e 5 e as Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 1, 2, 3, 5, 6 e 7 da BNCC.

O percurso de aprendizagens tem início com a seção **Aguçando os sentidos**, cujo objetivo é resgatar os repertórios dos estudantes sobre os conteúdos que serão trabalhados no capítulo. Para tanto, a seção propõe uma atividade de investigação do movimento e, consequentemente, ampliação do repertório de movimentos dançados dos estudantes. Ao planejar esta atividade, seja sensível àqueles estudantes com mobilidade reduzida e elabore estratégias para incluí-los. Incentive a turma a demonstrar respeito e estabeleça parcerias entre a turma, trabalhando, dessa forma, a empatia.

Em **Leitura 1**, são apresentadas três imagens de pessoas dançando passinho. Com a análise do material apresentado no boxe **Biblioteca cultural**, pretende-se levar os estudantes a perceber que o passinho, uma dança que teve origem nas periferias, ganhou grande alcance midiático. São discutidas também as origens do passinho a partir da contextualização do surgimento do *funk* nos Estados Unidos, que, depois, expande-se para o Brasil, onde sofre influência de outros gêneros musicais e se consolida como uma forma de expressão cultural com aspecto de resistência.

Na seção **E se a gente pesquisasse para rabiscar?**, os estudantes vão analisar imagens de dançarinos a fim de experimentar e compor movimentos do passinho baseados no ato de "rabiscar". Antes de começar a atividade, se possível, assista com os estudantes ao videoclipe da canção "De ladin", do grupo Dream Team do Passinho, em que não apenas o rabiscado é demonstrado, como também outros passos típicos do *funk*. Organize a atividade em local coberto, mas arejado. Recomenda-se que os estudantes utilizem roupas leves e maleáveis durante a experimentação e que se mantenham hidratados. Como calçado, devem ser utilizados tênis e, caso o piso seja adequado para isso, podem também permanecer descalços.

Em seguida, na seção **Leitura 2**, os estudantes vão entrar em contato com fotografias do espetáculo *Cria*, da Cia Suave, grupo que conecta várias referências de dança, como o passinho, as danças de origem afrodiaspórica e a dança contemporânea, às culturas juvenis e aos elementos das artes cênicas, com o intuito de investigar movimentos.

Depois, em **Bate-papo de respeito**, apresenta-se a fala da artista Nyandra Fernandes sobre corpos gordos na dança. Pede-se aos estudantes que se posicionem em relação a essa questão. Fique atento para combater toda forma de preconceito e atuar se isso aparecer. Em **E se a gente lesse trechos de textos acadêmicos?**, os estudantes têm contato com uma breve definição dos gêneros textuais acadêmicos, quem os produz, onde circulam e as principais características deles. Depois, leem trechos de textos acadêmicos da área da dança e os analisam.

Em **Se eu quiser aprender +**, é abordado o conceito de improvisação na dança, com foco em manifestações culturais populares e no universo da dança contemporânea.

Em **Esmiuçando o Enem**, é apresentada uma questão que trata do surgimento do *funk* e do *hip-hop* nas periferias brasileiras como forma de entretenimento, valorização da cultura negra e afirmação da identidade cultural dos jovens participantes desses movimentos. O objetivo dessa atividade é desenvolver estratégias para que os estudantes investiguem o texto apresentado na questão e encontrem a resposta correta.

Em seguida, na seção **Expressão**, propõe-se a construção coletiva de uma dança, tendo como referências o passinho e a dança contemporânea. Nessa atividade, os estudantes vão experienciar os conceitos de improvisação e espelhamento em dança. Também vão realizar a cobertura jornalística do processo criativo, integrando as disciplinas Arte e Língua Portuguesa.

Ao final, na seção **E se a gente se autoavaliasse?**, os estudantes deverão refletir sobre como as aprendizagens do capítulo contribuíram para ampliação dos conhecimentos em dança. Também se fomenta uma discussão sobre dança, juventude e identidade cultural e sobre o impacto do passinho em espaços midiáticos.

Página 171

A música pode ser a mesma escolhida pelos estudantes na seção **E se a gente pesquisasse para rabiscar?** ou outra, desde que siga as recomendações indicadas.

No passinho, é comum haver duelos ou batalhas em que um júri decide o ganhador. Para não intimidar os estudantes, a proposta não inclui uma decisão sobre a "melhor" dança. No entanto, você pode propor uma batalha ou duelo, caso acredite que eles vão se sentir confortáveis durante o processo. É importante valorizar a dança de todos, fortalecendo as conquistas de cada um, independentemente de haver ou não um ganhador.

Na "Etapa 1", verifique se convém conduzir o aquecimento ou se os estudantes preferem se movimentar livremente, aproximando-se do estudo da improvisação. Ressalte que a improvisação não é aleatória; assim, você pode conduzi-los com instruções verbais que induzam ao movimento, sem que haja um código específico a ser copiado.

Oriente os estudantes a fazer movimentos amplos e movimentos reduzidos. Eles devem ter a percepção ativa de cada parte do corpo, desenvolvendo a consciência corporal.

Peça que escolham um lugar no espaço para se mover. Aponte as partes do corpo, indicando que façam círculos com cada uma delas: eles devem movimentar essas partes em diferentes níveis (alto, médio e baixo), direções (horizontal, vertical, diagonal) e sentidos (para a esquerda, para a direita). Ao final, oriente-os a fazer as combinações que quiserem, improvisando da forma que desejarem. A seleção musical durante esse processo será bastante importante como estímulo. Procure escolher músicas das culturas juvenis ou peça a eles que reproduzam uma *playlist* de preferência.

Capítulo 11 Experienciando o processo de criação no teatro

Este capítulo, inspirado na *experiência* de se expor e inserido no campo de atuação social das práticas de estudo e pesquisa da BNCC, aborda os processos de criação no teatro e sua relação com outras linguagens, como o circo e as artes visuais. As seções **Leitura** apresentam aos estudantes exemplos de como os artistas problematizam e expõem esses processos criativos e como incluem o público na concepção de uma obra. Somado a isso, as atividades introduzem os estudantes em algumas práticas empregadas na criação teatral, como a execução de exercícios e jogos teatrais e a realização de *workshops*. O capítulo mobiliza as habilidades EM13LGG103, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG501, EM13LGG503, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604. O objetivo é desenvolver as Competências gerais 3 e 4 e as Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 1, 3, 5 e 6 da BNCC.

Iniciando o percurso proposto, a seção **Aguçando os sentidos** propõe aos estudantes o trabalho com alguns elementos da linguagem teatral e vivências corporais utilizando um jogo que estimula a percepção e a imaginação dos estudantes. O objetivo é introduzir, de forma lúdica, os conteúdos do capítulo e desenvolver o elemento "presença".

Em seguida, em **Leitura 1**, são abordados processos criativos compartilhados com o público, estabelecendo relações entre essa prática e o fazer do teatro brasileiro contemporâneo, abordando a ideia de coautoria. É proposta a leitura de uma reportagem sobre o projeto artístico *Máquinas do mundo* (2018), da Mundana Companhia, inspirado em obras da literatura brasileira. Tal projeto compreende a realização de diversas atividades oferecidas ao público, como a exposição da instalação projetada para o espetáculo, ateliês de figurino e iluminação, mesa literária sobre as obras que inspiraram o projeto, não se restringindo à encenação da peça. O objetivo é que os estudantes analisem e discutam as informações trazidas pelo texto, que revelam o trabalho de pesquisa envolvido na montagem do espetáculo teatral, e percebam o papel de formação do público contido no projeto.

Em **Esmiuçando o Enem**, trabalha-se uma questão em que é abordada ideia de que os jogos teatrais propõem aprendizagens de ordem cognitiva e sensorial. A seção busca retomar os conteúdos trabalhados na seção **Aguçando os sentidos**. Para tanto, estimula a investigação de palavras e sentidos, oferecendo aos estudantes ferramentas para a resolução da questão.

Na **Leitura 2**, apresenta-se aos estudantes a releitura da obra *Hamlet*, de William Shakespeare, realizada pela companhia Teatro de Retalhos. A produção, que faz parte de uma websérie, integra teatro e arte circense e foi desenvolvida por meio de processos criativos colaborativos. Nesse momento, os estudantes são incentivados a identificar elementos da linguagem circense nas imagens da websérie.

Na sequência, a seção **Se eu quiser aprender +** apresenta os principais gêneros teatrais do Ocidente, explicando suas origens e características.

A seção **E se a gente criasse um guia?** parte das aprendizagens sobre gêneros teatrais construídas na seção **Se eu quiser aprender +** para propor aos estudantes a criação de um guia cultural que agregue uma atividade cultural e três peças teatrais em cartaz na região onde vivem. Caso note o interesse deles por um espetáculo ou atividade específicos, peça que pesquisem mais sobre os artistas, a companhia, a temática, a produção e o diretor.

Para que os estudantes possam colocar em prática os conhecimentos construídos ao longo do capítulo, propõe-se uma atividade, na seção **Expressão**, que consiste na realização de um *workshop* para desenvolver uma sequência de ações cênicas pautadas no tema "tempo". Os estudantes se dividem em grupos e cada um deles sorteia um tempo (passado, presente ou futuro) que vai inspirar as criações cênicas. Cada *workshop* deve abordar um texto literário, um texto não literário, uma canção e uma imagem. A ideia é que os estudantes criem as ações para cada elemento separadamente e, depois, organizem-nas em um roteiro, a fim de compor a apresentação. Ao final, cada grupo vai escrever uma pequena cena baseada na apresentação de um outro grupo, que será lida em voz alta para a turma. Os estudantes, então, deverão refletir sobre o que fizeram e sobre como isso poderia fomentar um possível espetáculo.

Finalizando o capítulo, a seção **E se a gente se autoavaliasse?** apresenta perguntas cujo objetivo é consolidar os conhecimentos adquiridos na sequência didática. Esse também pode ser um momento de fazer uma avaliação dos conteúdos que precisam ser retomados e trabalhados novamente, utilizando outras estratégias de ensino.

Página 176

Investigue

Três vanguardas que particularmente influenciaram o teatro contemporâneo foram: o Expressionismo, que surgiu na Alemanha, em meados dos anos 1900, caracterizado pela projeção da percepção dos personagens e/ou autores nas realidades de suas obras; o Dadaísmo, oficialmente inaugurado em Zurique, em 1914, que defendia a espontaneidade e a ausência de

sentido da criação artística; e o Surrealismo, movimento iniciado em Paris, na França, na década de 1920, que postulava a livre e espontânea expressão do inconsciente na arte.

Sugerimos que você anote o nome das principais vanguardas artísticas do século XX na lousa e peça aos estudantes que trataram delas que anotem, sem repetições, características relevantes de cada uma. Se possível, projete obras ou leve revistas e livros para que os estudantes entendam como as características aparecem nas obras.

Página 181

Biblioteca cultural

Hamlet, peça de William Shakespeare, é uma obra central do teatro ocidental. Nela, Hamlet, príncipe da Dinamarca, investiga a morte do pai, que lhe aparece como um fantasma e diz que foi traído e assassinado pelo próprio irmão, Cláudio, que usurpou o trono e se casou com Gertrudes, mãe de Hamlet e rainha da Dinamarca.

Para comprovar a veracidade do discurso do fantasma do pai, Hamlet contrata um grupo de atores, para encenar, diante de Cláudio e Gertrudes, uma peça sobre traição e assassinato. Assim, Hamlet consegue, fazendo a análise das reações do tio e da mãe, comprovar o envolvimento dos dois na trama que matou seu pai.

Ressalte aos estudantes que uma das grandes questões da peça é a veracidade das acusações do fantasma do pai, condição para que Hamlet sinta-se "autorizado" a se vingar do tio. A solução do príncipe, de encenar uma peça, afirma, metaforicamente, a potência que a arte tem de revelar verdades escondidas, subjacentes a uma relação ou a um conjunto de relações sociais.

Página 182

Investigue

A atividade contribui para a investigação e o reconhecimento de elementos que compõem o legado estético e cultural de povos do campo, povos indígenas e comunidades ribeirinhas.

Para tirar melhor proveito da atividade e facilitar a aprendizagem dos estudantes, oriente-os a se preparar para dois tipos de apresentação, conforme a preferência: podem apresentar uma versão resumida da narrativa ou elaborar uma contação de histórias, associando a narrativa pesquisada a recursos da linguagem teatral, como a gesticulação, as expressões faciais, diferentes entonações etc. Incentive-os também a contar uns para os outros histórias do lugar onde vivem, que podem ter sido compartilhadas por adultos do entorno social deles.

Biblioteca cultural

Caso queira apresentar exemplos aos estudantes, sugerimos a exibição e exploração dos seis vídeos que compõem o projeto *Mitos do calango voador*, que podem ser encontrados na internet. A companhia Seu Estrelo foi formada em 2004, em Brasília, no Distrito Federal, e integra as linguagens da dança, da música, das artes visuais e do teatro em trabalhos artísticos que exploram o imaginário do cerrado brasileiro e a fauna e a flora dessa região. O grupo foi fundado por Tico Magalhães, que iniciou suas investigações para a criação de personagens e manifestações artísticas inspirado nas características da região do cerrado, quando se mudou para Brasília. Natural de Recife, Pernambuco, o artista tem também influência da cultura pernambucana.

Capítulo 12 Experienciando o corpo e o espaço na arte contemporânea

Neste capítulo, que se insere no âmbito da *experiência* do novo, dentro do campo artístico-literário da BNCC, serão abordados exemplos de trabalhos de arte contemporânea que propõem a participação do público na obra, interagindo diretamente com o objeto artístico e com o espaço. Os estudantes vão conhecer obras de Hélio Oiticica e Lygia Clark, proposições do grupo Frente 3 de Fevereiro e *performances* de Priscila Rezende e Rubiane Maia. Assim, vão poder ressignificar a concepção que têm de arte com base em vivências e reflexões, compreendendo-a como parte integrante da vida e como um conceito constantemente reinventado. Serão também instigados a repensar o papel do artista na sociedade. Assim, o capítulo mobiliza as habilidades EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LGG401, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701 e EM13LGG703. O objetivo é desenvolver as Competências gerais 1, 3 e 4 e as Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 1, 2, 3, 4, 6 e 7 da BNCC.

O percurso de aprendizagens do capítulo inicia-se com a seção **Aguçando os sentidos**, que apresenta aos estudantes novas formas de entender a relação entre a arte, o artista e o espaço de criação na contemporaneidade. Para isso, eles vão refletir sobre o espaço da sala e a disposição dos objetos e planejar uma nova forma de organização dela esboçando um desenho. Esses desenhos servirão de base de reflexão para que a turma, coletivamente, encontre uma forma de reorganização que integre as experiências de todos os colegas, planeje-a detalhadamente e a execute. Ao final, a turma deverá fazer uma reflexão sobre a experiência de intervir no espaço da sala de aula.

A seção **Leitura 1** dedica-se ao estudo dos *Parangolés* (1964), de Hélio Oiticica, e, a partir da análise dessas obras, é apresentado o conceito de "arte participativa". O objetivo é levar os estudantes a compreender o fundamento desse tipo de manifestação artística, conceitual, situada naquilo que convencionamos chamar de arte contemporânea, que, para existir, depende da participação do público, transformando o papel do artista em "propositor de ideias", de conceitos.

A seção **Se eu quiser aprender +** conceitua e contextualiza as artes visuais contemporâneas. A partir da apresentação de trabalhos de Hélio Oiticica e Lygia Clark, são introduzidos os conceitos de *happening*, *performance* e instalação, abordando as características efêmera, multissensorial, multimodal e participativa dessas modalidades artísticas.

Em seguida, apresenta-se o conceito de "estética relacional" e os trabalhos do coletivo paulista Frente 3 de Fevereiro e da artista Priscila Rezende, que suscitam reflexões sobre racismo e desigualdades sociais.

Em **Esmiuçando o Enem**, os estudantes devem resolver uma questão que aborda a participação do público em um trabalho da artista Marilá Dardot, estabelecendo relações com o conteúdo do capítulo.

Na seção **E se a gente criasse esculturas efêmeras?**, os estudantes são orientados a desenvolver um processo de criação coletivo e colaborativo de esculturas efêmeras, usando argila ou massa de modelar. Considerando o fato de que esse tipo de material se transforma à medida que é manipulado, o objetivo é que os estudantes manifestem, pela escultura,

sentimentos e sensações, para perceber que a obra, nesse caso, está centrada no processo de criação e não no objeto final. Planeje a atividade organizando o material e a sala de aula com antecedência. Se os estudantes apresentarem dificuldades em expressar emoções, para facilitar a compreensão da atividade apresente a eles, antes de começar, exemplos de obras que tenham essa temática. Uma sugestão é retomar trabalhos de artistas ligados a vanguardas artísticas como o Expressionismo e o Abstracionismo. Caso haja alguma situação anterior de desconforto entre estudantes, esta atividade pode voltar-se também à discussão de emoções e ao exercício da empatia e do diálogo e respeito na resolução de conflitos.

Em **Leitura 2**, apresenta-se uma *performance* da artista brasileira Rubiane Maia, que consiste na ação da artista de plantar feijões e cuidar deles dentro do espaço de exposição durante dois meses. Nesse período de tempo, Rubiane faz anotações em um caderno com o objetivo de produzir registros de seu processo artístico. A proposta é estimular os estudantes a refletir sobre questões como a passagem do tempo, além de fazer com que eles conheçam o "caderno de artista", que muitos artistas utilizam para registrar ideias, conceitos e processos criativos.

Depois, no boxe **Bate-papo de respeito**, apresenta-se uma fala de Marina Abramović, artista sérvia, para discutir com os estudantes o potencial da arte em criar espaços e momentos de perturbação e estranhamento.

Na seção **Expressão**, os estudantes terão a oportunidade de fazer uma ação performática com base na ideia de "corpo-objeto". Inspirados pelas obras analisadas ao longo capítulo e utilizando objetos disponíveis na escola ou em casa, eles vão criar uma vestimenta para utilizar durante uma *performance* no espaço da escola, criando, com isso, uma relação entre o corpo-objeto e o espaço arquitetônico. Observe o material selecionado pelos estudantes, garantindo a integridade física da turma e dos demais agentes envolvidos na *performance*.

Por fim, na seção **E se a gente se autoavaliasse?**, os conceitos trabalhados no capítulo são retomados a fim de avaliar se os estudantes adquiriram novas concepções sobre arte contemporânea e suas múltiplas linguagens.

Página 188

Aguçando os sentidos

5. Auxilie os estudantes a pensar no espaço, no uso que se faz dele e nas questões simbólicas da sala de aula. Incentive-os a ponderar como transformar esse espaço usando elementos novos e com um rearranjo de mobília e objetos. Reforce que a ideia é ressignificar temporariamente o espaço e as relações estabelecidas ali. Por exemplo, uma pilha de livros que cria uma barreira já significa algo e altera as relações cotidianas do corpo com esse espaço. A ideia é sensibilizá-los para os espaços que ocupamos e levá-los a pensar nas possibilidades de ressignificação, tema sensível aos artistas da arte contemporânea que serão apresentados no capítulo.

Página 201

Bate-papo de respeito

Instigue os estudantes a pensar no deslocamento de sentido que Marina faz sobre a noção de perigo, que pode ser tudo aquilo que é desconhecido. Além disso, conte-lhes que o perigo, em muitas obras de Marina, tem uma relação intrínseca com a confiança em relação ao parceiro da ação – nenhum dos participantes pode estar ausente, nem física nem emocionalmente. Ambos precisam estar presentes de corpo e alma para que não ocorra nenhum acidente durante a *performance*. Sendo assim, o perigo traz medo aos participantes, que se colocam presentes na obra para que nenhum seja ferido. A possibilidade de machucar o outro é o perigo que traz atenção e os torna presentes.

No Capítulo 16 os estudantes vão conhecer uma *performance* dessa artista. Caso deseje apresentar outros exemplos, avalie se são adequados para a faixa etária dos estudantes do Ensino Médio.

Página 202

Etapa 2

8. Comente com os estudantes que os desenhos deles devem conter detalhes das características da vestimenta que vão confeccionar, considerando formas, texturas, cores e dimensões.

Etapa 3

9. É possível que os estudantes encontrem desafios para colocar seus projetos em prática. Incentive-os a encontrar estratégias e soluções criativas e fazer as adaptações que julgarem necessárias. Comente que as duplas podem ajudar umas às outras, compartilhando as soluções encontradas.

10. A experimentação deve ser acompanhada da pesquisa de movimentos. Ao colocar as vestimentas, oriente os estudantes a perceber se desejam fazer alterações e adaptações na ação performativa que haviam planejado.

Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens

Esta seção propõe uma atividade que integra a cultura e a vivência dos estudantes e os conhecimentos adquiridos por eles ao longo da Unidade 3, nas diferentes linguagens artísticas. Propõe-se a criação de uma videoarte que aborde como as temáticas de gênero e o racismo têm impacto na vida deles e na comunidade da qual fazem parte. O objetivo é contribuir para combater a violência contra a mulher e para o enfrentamento do racismo estrutural, visando à construção de uma sociedade mais justa, igualitária e tolerante.

Para tanto, os estudantes têm como referência as obras *Pontes sobre abismos* (2017), da artista carioca Aline Motta, e o projeto *Auntverse* (2024), da artista singapuriana Niceaunties. Ambas as obras discutem questões relacionadas ao feminino, ao lugar da mulher nas sociedades, à discriminação e à ancestralidade.

Nesse percurso, os estudantes deverão relembrar e estabelecer interações entre aprendizagens ligadas às artes visuais, à dança, à música e ao teatro, mobilizando as habilidades EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604 e EM13LGG703.

Em "Arremate final", além das atividades propostas, faça um levantamento dos saberes e competências desenvolvidos e das habilidades trabalhadas na Unidade 3. Verifique os novos saberes que os estudantes construíram e se elaboraram novas concepções sobre arte e sobre seu potencial de

transformação social. Se necessário, reformule seu planejamento para atender às necessidades específicas dos estudantes em relação aos conteúdos trabalhados, retomando conceitos, discutindo outros artistas e propondo novas atividades.

Página 206

1. A pergunta pode gerar emoções importantes, distintas e talvez delicadas a cada um dos estudantes, mas, se tratada de modo respeitoso, pode também gerar autoconhecimento e cuidado mútuo dos estudantes para consigo mesmos e com os outros. Em razão do fato de que muitas famílias foram formadas por situações que envolveram algum tipo de violência, o que remete ao processo de colonização ocorrido no Brasil, cuide para que seja estabelecido um ambiente de respeito e escuta durante o diálogo incentivado pela pergunta. Fique atento também a reações, sentimentos e percepções dos estudantes que não detêm conhecimento sobre o histórico da família biológica, por possíveis situações de abandono ou por terem vivido processos de adoção, para que se sintam confortáveis durante a proposta.

UNIDADE 4 AS EXPERIÊNCIAS DE CURADORIA, DE RECONHECER DIREITOS, DE SE POSICIONAR E DE PRODUZIR CONHECIMENTO

Capítulo 13 Experienciando a videodança

Neste capítulo, cuja inspiração é a *experiência* da curadoria no campo de atuação social jornalístico-midiático da BNCC, será abordada a linguagem da videodança, que pode oferecer um interessante diálogo com as culturas juvenis. Os estudantes vão analisar videodanças, produzir os próprios vídeos (de videodança e de animação em *stop motion*) e se envolver em um processo de curadoria. Se possível, ao longo do trabalho deste capítulo, providencie os recursos necessários para que os estudantes assistam às videodanças estudadas e, se julgar necessário, pesquise outras que possam complementar os estudos.

As atividades propostas visam desenvolver as habilidades EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG501, EM13LGG503, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703 e EM13LGG704. O objetivo é desenvolver as Competências gerais 1, 3, 4 e 5 e as Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 1, 2, 3, 5, 6 e 7 da BNCC.

Biblioteca do professor

• BESKOW, Daniela Alvares; CUEVA, Maria Fernanda Noboa. Reflexões introdutórias ao videodança. **Palavra e Meia**, 16 jul. 2019. Disponível em: http://www.palavraemeia.com/textos/escrito-com-outras-autoras/reflexoes-introdutorias-ao-videodanca/. Acesso em: 4 ago. 2024.

• CALDAS, Paulo (org.). **Dança em foco**: ensaios contemporâneos de videodança. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

Para complementar os conteúdos, sugerimos a leitura dos textos a seguir. Em "Reflexões introdutórias ao videodança", as autoras apresentam um relato de experiência de um projeto educativo e propõem etapas sistematizadas para a elaboração de uma videodança. Em *Dança em foco*: *ensaios contemporâneos de videodança*, é possível encontrar textos de diferentes artistas e pesquisadores acerca do encontro da dança com o cinema.

O capítulo é iniciado com a seção **Aguçando os sentidos**, que propõe um exercício de observação do espaço escolar por meio da experimentação com enquadramentos. Na sequência, em **Leitura 1**, apresenta-se a videodança *Dorival* (2018), da Cia Etc., que tem como trilha sonora a canção homônima da banda Academia da Berlinda e explora as relações entre as linguagens da dança, da música e do audiovisual. Propõe-se a análise de elementos de diferentes linguagens que compõem a obra, com o intuito de que os estudantes percebam como acontece a integração das linguagens e possam definir o conceito de videodança.

Depois, na seção **Leitura 2**, é apresentada a videodança *AMA* (2018), da francesa Julie Gautier. Esse trabalho baseia-se em costumes da cultura japonesa ligados ao trabalho feminino e à ancestralidade. Dessa forma, a seção conecta uma linguagem contemporânea, a videodança, a saberes e tradições milenares. No boxe **Bate-papo de respeito**, é apresentada uma fala de Gautier sobre o trabalho *AMA*, em que a artista aborda o potencial da arte de conectar as pessoas por meio de uma causa. Na sequência, no boxe **Trabalho e juventudes**, os estudantes deverão fazer uma pesquisa sobre o mercado de trabalho de um *videomaker*.

Na seção **E se a gente criasse uma videodança?**, propõe-se a criação de uma videodança em etapas. Primeiramente, são apresentados conceitos da linguagem audiovisual que vão contribuir para a execução da atividade. Em seguida, os estudantes são orientados a desenvolver um olhar ativo para a escola, refletindo sobre a relação entre espaço e corpo. Depois, há outro momento de análise de fotogramas da videodança *Contrapeso,* da dupla argentina Eva Harvez e Agustina Albanessi. Com base no aprendizado desenvolvido até esse ponto, os estudantes fazem a videodança em algum local da escola, organizados em duplas, a fim de que os papéis de executar a proposta de corpo e filmar sejam experimentados por todos. Recursos de edição podem ser utilizados nessa etapa de acordo com os conhecimentos dos estudantes. Ao final, a turma se reúne em um grupo único e conversa sobre a experiência.

A seção **Se eu quiser aprender +** apresenta um histórico da videodança desde seu surgimento nos Estados Unidos, nos anos de 1970, até seu desenvolvimento no Brasil. São apresentadas companhias de dança contemporânea brasileiras que trabalham a videodança atrelada a questões históricas e sociais.

Na seção **E se a gente criasse um *stop motion*?**, propõe-se representar o movimento do corpo humano utilizando a técnica do *stop motion*, observando detalhadamente cada movimentação e cada sequência para compor a cena.

Em **Esmiuçando o Enem**, é abordado o caráter multimodal da obra *Mini@tures*, de Didier Mulleras. Dessa forma, os estudantes podem ampliar o repertório deles e conectar a dança a outras linguagens artísticas. São apresentadas estratégias de leitura e decodificação das informações do enunciado da questão do Enem em foco, a fim de que os estudantes cheguem à resposta correta. Ao final, eles devem construir um gabarito com resposta e justificativa.

A seção **Expressão** propõe que os estudantes retomem as videodanças das seções **E se a gente criasse uma videodança?** e **E se a gente criasse um *stop motion*?** a fim de elaborar um trabalho de cunho curatorial baseado nelas. Organizados em grupos, os estudantes vão discutir recortes, possibilidades de temas ou de olhares e analisar que aspectos das obras se aproximam ou se contrapõem para realizar uma mostra na escola. Se os grupos apresentarem dificuldades para elaborar um eixo curatorial, retome os conteúdos relativos à curadoria apresentados no capítulo. Ao final, é proposta uma discussão sobre a experiência, levantando com os estudantes os critérios e estratégias aplicados à atividade.

O objetivo da seção **E se a gente se autoavaliasse?** é verificar os conteúdos que foram aprendidos pelos estudantes e aqueles que precisam ser retomados.

Página 214

Na seção **Leitura 2**, se possível, pesquise na internet o vídeo do *making of* de *AMA* e o apresente aos estudantes para que conheçam como foi feita a produção dessa videodança, que contou com uma equipe de profissionais de diferentes áreas. Entre uma parte e outra, a bailarina precisava subir à superfície para respirar, pois não seria possível realizar uma coreografia de 6 minutos embaixo da água sem máscaras de oxigênio e equipamentos auxiliares. A continuidade da videodança cria a ilusão de que não há cortes para suscitar a ideia de que a dança ocorre sem que a bailarina precise respirar.

Página 216

Bate-papo de respeito

Acolha todas as opiniões e faça a mediação dessa conversa. Um caminho é pensar a arte como forma de conexão e afirmação de valores, de ser uma ponte que cria redes entre artistas. Como a turma já conhece o contexto da obra, também é possível levar a discussão para aspectos que envolvem o machismo, a força das mulheres na luta por seus direitos, a importância do fato de a diretora da videodança ser uma mulher, seu papel de liderança de uma equipe, o corpo feminino como destaque na obra etc. Além disso, pode-se discutir o Dia Internacional da Mulher e o que ele representa, entre outros aspectos que possam surgir na conversa com os estudantes.

Página 220

Momento de criar a videodança

9. Como forma de auxiliar os estudantes a perceber que o aprendizado acontece de maneira cumulativa, incentive-os a rememorar a experiência vivida em **Aguçando os sentidos**.

11. Deixe que os estudantes criem as próprias metáforas. Eles podem ser bastante criativos nessa tarefa, refletindo sobre questões das culturas juvenis, além de questões sociais, históricas e ambientais. Caso demonstrem dificuldade, você pode ajudá-los incentivando a cooperação, o trabalho em conjunto, a adaptabilidade e o respeito ao corpo do outro.

12. A escolha das canções deve ser livre, desde que elas não contenham conteúdos impróprios para a faixa etária dos estudantes nem apresentem preconceitos ou valores que não sejam condizentes aos princípios de respeito e igualdade de direitos entre as pessoas. Se a escola tiver uma caixa de som para a reprodução das músicas, utilize-a, pois esse recurso é bem-vindo e poderá potencializar as criações dos estudantes.

13. Caso os grupos não tenham dispositivos eletrônicos com os quais possam ser feitas as filmagens, verifique se há câmeras na escola que possam ser utilizadas e se os estudantes podem revezar o uso dos equipamentos disponíveis.

14. Comente com os estudantes que esse é um momento em que é necessário ter atenção e concentração para que os grupos tenham tranquilidade para apresentar suas videodanças.

17. Caso haja esse recurso e ele seja permitido pela escola, há programas de edição gratuitos que os estudantes podem utilizar nos próprios celulares para fazer edições simples.

18. Caso os dispositivos eletrônicos necessários para a atividade não estejam disponíveis, é possível adaptá-la. Nesse caso, combine com os estudantes a apresentação ao vivo da dança e retome com eles a moldura de papelão usada em **Aguçando os sentidos**. Oriente os estudantes que estão assistindo à dança a explorar os diferentes ângulos e enquadramentos possíveis da dança utilizando a moldura.

Momento de produzir uma resenha crítica

20. Comente com os estudantes que as resenhas críticas elaboradas podem servir de fortalecimento para os trabalhos dos colegas, já que incentivam o reconhecimento dos pontos positivos deles e do que ainda pode ser melhorado.

22. Caso os estudantes tenham dúvidas sobre os padrões ortográficos, pontuação ou mecanismos de regência e concordância, incentive-os a tentar esclarecer as dificuldades uns dos outros. Auxilie-os se necessário.

O quadro a seguir é utilizado, nesta coleção, no volume 3 de Língua Portuguesa para a produção de resenhas. Utilize-o como material de apoio e para tirar melhor proveito da atividade e favorecer a compreensão dos estudantes sobre as características de uma resenha crítica.

Da teoria…	… para a prática
O autor de uma resenha deve demonstrar conhecimento consistente do segmento cultural em que se insere o produto que está analisando.	Leia resenhas sobre produtos culturais semelhantes ao que você escolheu para saber os critérios que costumam ser utilizados nas análises.
O produto cultural analisado na resenha deve ser contextualizado.	Pesquise informações sobre produtos culturais semelhantes importantes e populares para indicar em seu texto.
A opinião do resenhista sobre uma obra deve ser justificada com elementos objetivos.	Analise detidamente o produto cultural. Encontre exemplos não só do que você considera ser o ponto forte, mas também do que não é bem-sucedido. Anote as informações para facilitar a consulta posterior.
O tipo de público determina o grau de aprofundamento e a linguagem menos ou mais técnica usada na resenha.	Avalie quanto seu público conhece as particularidades do produto cultural e planeje recursos que sejam compatíveis com ele.

Tabela elaborada pelos autores especialmente para esta coleção.

Em parceria com o professor de Língua Portuguesa, organize a turma de modo que os estudantes troquem as resenhas que produziram com outro grupo para que revisem a produção dos colegas com base na grade de critérios a seguir. Além de apontar os itens bem desenvolvidos, peça-lhes que façam comentários que ajudem os colegas a aprimorar o texto. Oriente os corretores a anotar as falhas de linguagem, inclusive se perceberem excesso de informalidade.

Itens para avaliação do texto

A	A recomendação para que o leitor conheça o produto cultural é clara?
B	O produto cultural foi adequadamente descrito?
C	A apreciação está sustentada por argumentos consistentes?
D	A resenha usou critérios que revelam intimidade com o segmento cultural em que a obra se insere?
E	O conteúdo apresentado e a linguagem usada para expressá-lo são adequados ao público heterogêneo, sendo, portanto, acessível também aos leigos?
F	A linguagem é monitorada? O grau de formalidade é compatível com os leitores e com o gênero?
G	O texto constrói uma linha de raciocínio coerente?
H	O texto está isento de trechos confusos?
I	A escolha e a posição dos recursos complementares, caso tenham sido usados, são adequadas e produtivas

Tabela elaborada pelos autores especialmente para esta coleção.

Fala aí!

É possível que parte dos estudantes se recuse a compartilhar conteúdos relacionados a produções artísticas menos populares ou à divulgação de conhecimento por entenderem que não atendem ao gosto dos colegas e podem, até mesmo, comprometer sua inclusão no grupo. Falas como essa podem permitir que outros estudantes apresentem a ideia de que as redes sociais acabam contribuindo para ampliar o conhecimento, cabendo às pessoas que se relacionam oferecer umas às outras mais do que conteúdos banais ou mesmo prejudiciais. A responsabilidade de cada um envolve, além de não compartilhar conteúdos inadequados, como desinformação, ampliar, se possível, o acesso ao conteúdo de boa qualidade. Ajude os estudantes a construir essa compreensão.

Página 221

23. Incentive os estudantes a expressar as mudanças na maneira de percepção ocasionadas a partir da participação na atividade, relacionando conhecimentos já adquiridos com as novas aprendizagens.

24. Peça aos estudantes que digam uns para os outros os pontos da videodança que mais lhes chamaram a atenção. Encoraje-os a falar sobre os movimentos da câmera e os enquadramentos utilizados.

25. Incentive os estudantes a conversar sobre as conquistas e os desafios deles, incluindo aqueles que podem estar relacionados às dificuldades do trabalho em dupla ou grupo.

26. É desejável que os estudantes respondam que é necessário cuidar da segurança do próprio corpo e do corpo dos colegas. Além disso, é importante que os estudantes se sintam à vontade para expressar os desafios relacionados ao toque, tanto para quem toca quanto para quem é tocado. Encoraje-os a refletir e dialogar sobre os limites fundamentais para que uma atividade dessa natureza ocorra de forma confortável para todos os participantes.

27. Solicite aos estudantes que reflitam sobre as perguntas e busquem desenvolver pensamento e discurso sobre os resultados do trabalho e seu processo de criação.

28. Oriente os estudantes a serem respeitosos e delicados ao expressar seus pensamentos em relação aos trabalhos dos colegas e ao próprio trabalho.

29. Discuta com os estudantes quais seriam os objetivos de divulgar esse trabalho nas redes e quais seriam os cuidados necessários para fazer isso.

Página 223

Preparando o terreno

2. Caso os equipamentos necessários para a realização da atividade não estejam disponíveis na escola, é possível adaptar a atividade. Para isso, proponha aos estudantes que façam, em vez de um *stop motion*, um folioscópio. Para confeccionar um folioscópio, é necessário material de desenho, como caneta e lápis, e um bloco de papel sulfite. Oriente os estudantes a planejar a cena que gostariam de animar e a desenhá-la no bloco de papel. Em cada folha, a variação de movimento de um desenho

para outro deve ser sutil. Ao final, auxilie os estudantes a folhear o folioscópio a fim de verem a cena animada.

4. Oriente os estudantes a investigar, com o próprio corpo, movimentos simples, como uma caminhada, um salto ou um giro, executando-os lentamente. O objetivo é que reflitam sobre os quadros necessários para compor a animação.

Momento de criar a animação

5. O roteiro pode conter desenhos de corpos que serão reproduzidos com a massa de modelar.

6. Comente com os estudantes que não é necessário esculpir detalhes do corpo produzido com a massinha, como olhos, boca e nariz.

Página 224

7. Oriente os estudantes a manipular com cuidado o corpo feito com a massa de modelar para que ele não seja danificado.

10. Oriente os estudantes a se revezarem nas atuações como fotógrafo e manipulador dos corpos de massa de modelar.

11. Caso alguns grupos de estudantes precisem refazer as fotografias, peça aos grupos que tiveram os trabalhos bem-sucedidos que os auxiliem dando dicas e sugestões.

Página 225

Esmiuçando o Enem

1. O texto aborda a interação entre as linguagens da dança, computação e internet e aponta para as possibilidades de ampliação dos modos de compartilhar e fruir dança.

2. Espera-se que os estudantes descartem as alternativas **a**, **b**, **c** e **e**, pois em nenhum momento o texto se refere à utilização da obra para financiamento de obras de dança, à oposição da obra às formas convencionais de criar dança, ao privilégio da computação gráfica em detrimento da dança ou à redefinição do perfil dos apreciadores de dança.

3. Ao parafrasear as alternativas, é desejável que os estudantes compreendam que a alternativa **d** faz mais sentido em relação ao que o texto comunica.

4. É desejável que, ao responder à pergunta, os estudantes indiquem a alternativa **d** como a correta e elaborem uma justificativa para essa escolha. A justificativa deve demonstrar que, com o diálogo entre dança, computação e internet, *Mini@tures* expande as possibilidades de fruição de criação, compartilhamento e apreciação de dança sem se opor às formas convencionais de criação dessa linguagem.

Capítulo 14 Experienciando o exercício da cidadania pela arte

Neste capítulo, inspirado na *experiência* de reconhecer direitos, dentro do campo de atuação na vida pública da BNCC, serão abordados exemplos de trabalhos de arte que propõem o debate sobre Direitos Humanos e ações sociais inclusivas e igualitárias. Será apresentado o trabalho das ilustradoras Simone Mendes e Isabela Stampanoni, que participaram da elaboração da edição comemorativa dos 70 anos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, e os trabalhos da artista visual Panmela Castro, que luta pelos direitos das mulheres. Os estudantes vão criar uma exposição coletiva de ilustrações digitais baseadas em artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. O capítulo relaciona as práticas artísticas e a fruição estética às dimensões socioculturais, políticas e econômicas da vida coletiva. Além disso, reflete sobre a produção e a circulação de discursos nas distintas linguagens e interesses pautados na democracia e nos Direitos Humanos e propõe o uso de ferramentas digitais e novas mídias nos processos de pesquisa, seleção crítica de informações e criações autorais. Desse modo, são mobilizadas as habilidades EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG302, EM13LGG401, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG702 e EM13LGG703. O objetivo é desenvolver as Competências gerais 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 10 e as Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 1, 2, 3, 4, 6 e 7 da BNCC.

O percurso didático inicia-se com a seção **Aguçando os sentidos**, que propõe sensibilizar os estudantes para os conteúdos que serão apresentados no capítulo. A atividade também tem caráter diagnóstico e auxilia o professor a mapear os conhecimentos prévios dos estudantes. É proposta uma discussão sobre direitos e deveres dos cidadãos e sobre a arte como estratégia de denúncia e caminho para o diálogo, finalizando com a construção de um mural coletivo.

Na sequência, em **Leitura 1**, os estudantes deverão analisar duas ilustrações do livro publicado em comemoração aos 70 anos do surgimento da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, projeto do Coletivo Mutirão, do qual participaram 30 artistas (15 mulheres e 15 homens). Cada um deles foi convidado a ilustrar um artigo do documento. Um dos trabalhos apresentados para análise é de Simone Mendes, o outro é de Isabela Stampanoni. Depois de estudar essas imagens, os estudantes são incentivados a refletir se os direitos são, de fato, respeitados no Brasil e a justificar sua resposta. Oriente-os a utilizar dados e informações de fontes confiáveis para sustentar os argumentos. Depois, eles vão relacionar as imagens aos artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* apresentados no capítulo que serviram de referência para as artistas.

Em seguida, no boxe **Bate-papo de respeito**, o idealizador do Coletivo Mutirão, o pernambucano Celso Hartkopf Lopes Filho, chama atenção para o fato de que, além de compor a publicação mencionada, as ilustrações foram expostas nas ruas do Recife em forma de lambe-lambe, o que, segundo ele, permitiu o acesso de diversas pessoas às obras de arte, possibilitando que conhecessem mais sobre a *Declaração*. O objetivo de apresentar essa citação é instigar os estudantes a refletir se, ao ser exposta da maneira mencionada por Celso, a arte provoca realmente o efeito que ele defende.

A seção **Se eu quiser aprender +** contextualiza o uso de ilustrações em diversos veículos de comunicação e seu caráter crítico e reflexivo. São apresentadas e conceituadas algumas modalidades de ilustração, como a charge, o cartum e as tirinhas, com destaque para suas principais características e propósitos. Também são apresentados alguns cartunistas e chargistas brasileiros.

Em **Esmiuçando o Enem**, é apresentada uma questão do exame que aborda questões sociais ao fazer a análise de uma charge. Durante a atividade, são fornecidas estratégias para resolução da questão proposta.

Na seção **E se a gente a gente produzisse cartazes sobre assuntos tratados pelo ECA?**, os estudantes devem criar coletivamente ilustrações digitais para um cartaz com base nos artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente e inspirados nos trabalhos do Coletivo Mutirão. Nesse processo, eles também devem refletir sobre esses artigos, se são ou não respeitados e cumpridos em sua comunidade. Ao final, os estudantes compartilham suas criações, relacionando-as aos artigos selecionados e justificando as escolhas estéticas e as estratégias de comunicação.

A seção **Leitura 2** apresenta obras da artista Panmela Castro que são realizadas em espaços públicos, uma forma de arte engajada que discute os direitos das mulheres e denuncia violências de gênero. Desenvolvendo esses trabalhos, os estudantes entram em contato com obras de grafite e *videoperformance*.

Na seção **Expressão**, os estudantes devem elaborar uma exposição aberta à comunidade escolar com base nos trabalhos da seção **E se a gente produzisse cartazes sobre os assuntos tratados pelo ECA?**. Além da exposição de trabalhos visuais, esse evento também deverá aglutinar palestras com temas relacionados ao ECA e outras atividades a serem escolhidas e planejadas pelos estudantes.

Ao final, a seção **E se a gente se autoavaliasse?** estimula a reflexão sobre o percurso de aprendizagens do capítulo, com especial atenção à *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e à arte como ferramenta de transformação social.

Página 230

Bate-papo de respeito

Possivelmente, os estudantes vão reconhecer que o espaço público é de livre acesso, democrático e pode alcançar muitas pessoas, contribuindo para debates da vida pública. Apesar de essa ser a compreensão esperada, as perguntas, sobretudo a segunda, podem promover o afloramento de divergências. Isso é importante para que os estudantes possam exercitar a argumentação em um contexto de conflito, que envolve o trato com os argumentos menos ou mais potentes e o controle de aspectos emocionais.

Para a socialização, peça que um integrante de cada grupo fale e descreva a estratégia utilizada pelo grupo para expressar o consenso sem desconsiderar as divergências. Essa etapa proporciona maior consciência acerca dos recursos empregados e dos efeitos obtidos. Complete os comentários com suas observações sobre as falas dos grupos.

Página 232

Fala aí!

Para enriquecer a discussão, sugerimos que o processo de levantamento de dados seja ampliado. O professor de Geografia pode ser convidado a participar, cabendo a ele criar estratégias que levem os estudantes a identificar outros tipos de dados que seriam necessários para a melhor compreensão do problema (a taxa global de desemprego, por exemplo). Nesse processo, eles deveriam concluir, por exemplo, que dados sobre outros países ofereceriam uma régua para avaliar o contexto brasileiro: a taxa de desocupação é maior do que a de outros países? Que países têm situação semelhante? Esse levantamento permitiria reconhecer semelhanças e diferenças econômicas, ou mesmo antagonismos, que se manifestam nas várias realidades mundiais. Após identificar os tipos de dados produtivos para a discussão, os estudantes devem investigá-los, discutir com o professor e, então, relatar as conclusões na aula de Arte, finalizando a atividade com a discussão sobre a charge de Duke, se há coerência ou não no contexto mais recente do país.

Página 236

1. Resposta pessoal. Durante a roda de conversa, estimule os estudantes a compartilhar situações e experiências que complementem seus processos de reflexão.
2. Comente com os estudantes que eles podem fazer a escolha de acordo com alguma situação injusta que os tocou. Tal situação pode ter sido vivida por eles ou observada presencialmente ou em meios digitais de comunicação, por exemplo.
3. Muitas vezes é um desafio transformar uma ideia em uma expressão artística. Incentive os estudantes a encontrarem soluções para fazê-lo recorrendo às suas habilidades imaginativas, sensíveis e criativas e aos aprendizados em Arte desenvolvidos desde o Ensino Fundamental até aqui.
4. Oriente os estudantes a retomar e aprofundar as reflexões iniciadas no item 3 para tomar decisões específicas sobre a ilustração que será elaborada.
5. Possibilite que os estudantes dialoguem entre duplas, pois assim eles podem ajudar uns aos outros a encontrar soluções para a execução de suas ideias.
7. Incentive os estudantes a desenvolver discurso sobre suas produções artísticas. Para isso, oriente-os a rememorar como foi o passo a passo do desenvolvimento da ideia até chegar à produção final. Dessa forma, poderão reconhecer que o resultado é fruto do processo e o modo como ele é vivenciado impacta diretamente a forma adquirida pelo trabalho.
8. Comente com os estudantes sobre a importância de reconhecer os esforços e conquistas uns dos outros, pois esse modo de atuação fortalece os vínculos e estimula o desenvolvimento da confiança e valoração de todos.

Página 239

Investigue

A história dos direitos das mulheres no Brasil reflete uma longa luta por igualdade e reconhecimento. Em termos de direitos trabalhistas, as mulheres começaram a conquistar espaço no mercado de trabalho durante a Revolução Industrial, mas foi na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, que leis específicas foram promulgadas, como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, que estabeleceu direitos como licença-maternidade e proteção contra a demissão arbitrária. No entanto, essas conquistas foram limitadas e não alcançaram todas as trabalhadoras, especialmente as mulheres negras e as de baixa renda, que continuaram enfrentando desigualdades e discriminações.

O direito ao voto foi conquistado em 1932, durante o governo de Getúlio Vargas, com a promulgação do Código Eleitoral Provisório. Essa vitória foi resultado de anos de mobilização liderada por figuras como Bertha Lutz (1894-1976), uma das principais ativistas da causa feminista no país. No entanto, inicialmente, o voto feminino era restrito às mulheres casadas (com autorização dos maridos), viúvas e solteiras com renda própria; apenas em 1934 o voto foi permitido a todas as mulheres.

O direito ao divórcio no Brasil foi uma conquista ainda mais tardia, alcançada em 1977, durante o governo de Ernesto Geisel, no período da ditadura civil-militar. A Lei do Divórcio representou um avanço nos direitos civis das mulheres, até então submetidas a um sistema legal que permitia apenas a separação judicial, sem o rompimento oficial do vínculo matrimonial. Essa mudança foi fundamental para a autonomia das mulheres, possibilitando que elas rompessem vínculos de relacionamentos abusivos e reivindicassem independência legal e social.

Caso haja espaço no seu planejamento de aulas, reserve um tempo para discutir cada um dos marcos apontados pelos estudantes e o tempo que demoraram para ser aprovados ou reconhecidos.

Capítulo 15 Experienciando o posicionamento político na música

Inspirado na *experiência* de se posicionar, dentro do campo de atuação social na vida pública da BNCC, e partindo de repertórios dos próprios estudantes, este capítulo propõe investigar formas de se posicionar politicamente por meio da música. Serão analisados exemplos de canções e depoimentos de artistas que mostram um pensamento crítico sobre o mercado da música e a influência estrangeira na arte brasileira. Além disso, os estudantes poderão retomar e aprofundar, fazendo pesquisas e debates, as canções de protesto do período da ditadura civil-militar brasileira. Como propostas de pesquisa e criação, vão preparar um seminário e organizar um festival de música. O capítulo apresenta canções de diferentes tempos e lugares, instiga os estudantes a refletir sobre as músicas que escutam e os incentiva a participar de processos de pesquisa individuais e coletivos que exploram as relações entre a música e os contextos sociais, históricos e políticos em que se inserem. Desse modo, o capítulo mobiliza as habilidades EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG202, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604 e EM13LGG702. O objetivo é desenvolver as Competências gerais 1, 2, 3, 4, 9 e 10 e as Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 da BNCC.

O capítulo se inicia com a seção **Aguçando os sentidos**, que traz uma atividade de observação dos conteúdos das letras das canções geralmente ouvidas pelos estudantes, discutindo se há ou não conteúdo político. Na sequência, os estudantes vão participar de um exercício de sensibilização e reconhecimento do ritmo de uma canção utilizando percussão corporal.

Na seção **Leitura 1**, propõe-se uma análise da canção "Jack *soul* brasileiro" (1999), de Lenine. Chama-se a atenção dos estudantes para o fato de a canção manifestar que a influência da música dos Estados Unidos só é bem-vinda se houver uma troca cultural entre os países, para que não haja sobreposição entre essas culturas. A canção também expressa elementos da cultura brasileira. No boxe **Investigue**, a discussão avança com a sugestão de pesquisa da biografia de Jackson do Pandeiro.

A seção **E se a gente pesquisasse canções com posicionamento político?** apresenta a proposta de uma atividade de pesquisa e análise de canções com posicionamento político, ampliando, dessa forma, o repertório musical dos estudantes. Os resultados devem ser apresentados em formato de seminário, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades importantes relacionadas ao mundo do trabalho, como a apresentação de ideias e resultados em público.

Na **Leitura 2**, a seção é dedicada ao estudo do samba, com a análise da canção "Visual" (1978), gravada por Beth Carvalho, que faz uma crítica à comercialização do Carnaval, ao fato de essa festa popular ter deixado de acolher a comunidade e os sambistas e ter passado a valorizar mais a aparência, com mais investimentos, por exemplo, para a confecção de roupas luxuosas, às quais poucas pessoas têm acesso. Além disso, são explorados os instrumentos musicais típicos desse gênero musical.

O boxe **Bate-papo de respeito** apresenta uma fala do pesquisador Nei Lopes, que aponta a importância do samba para a cultura brasileira. Com base nessa fala, os estudantes vão discutir a música e sua comercialização e transformação em mercadoria.

Na seção **E se a gente lesse um texto de divulgação científica?**, trabalha-se o gênero textual texto de divulgação científica por meio da leitura e da análise de um trecho de uma reportagem científica.

Na seção **Se eu quiser aprender +**, abordam-se a origem, as influências, o desenvolvimento e as especificidades regionais do samba no Brasil, bem como suas relações com os contextos político e social nos quais está inserido.

O boxe **Esmiuçando o Enem** traz uma canção de Noel Rosa, que estabelece um diálogo com os contextos social e histórico do Rio de Janeiro da época em que foi composta. A atividade mobiliza métodos de resolução de exercícios, investiga metalinguagens e relaciona a letra ao seu contexto de produção.

Na seção **Expressão**, é proposta uma atividade na qual os estudantes, organizados em grupos, devem elaborar um festival de música na escola, em que devem apresentar um repertório de canções com posicionamento político.

Na seção **E se a gente se autoavaliasse?**, verificam-se os saberes que foram acrescentados ao repertório dos estudantes e os temas que poderiam ser aprofundados ou retomados.

Página 242

4. Oriente os estudantes a percutir o ritmo utilizando as mãos para tocar uma parte do corpo, como tórax ou pernas ou abdômen.

7. Para organizar a conversa, peça aos estudantes que levantem as mãos, sinalizando que gostariam de expressar suas opiniões. Dessa forma, estando ciente de quem gostaria de falar, você indica a fala de um por vez. Espera-se que os estudantes consigam reconhecer o ritmo e reproduzi-lo, mas que também indiquem as dificuldades que encontraram na realização da proposta.

Página 244

Investigue

Jackson do Pandeiro (1919-1982) foi um cantor, compositor e percussionista paraibano que ficou conhecido por sua capacidade de mesclar diferentes ritmos e gêneros musicais. Era chamado de "Rei do ritmo" por causa da combinação que fazia de gêneros musicais nordestinos – como o coco, o baião e o forró – com o samba e as marchinhas de Carnaval cariocas.

Página 246

3. Estimule os estudantes a consultar letras de canções feitas pelos diferentes grupos sociais que formam a sociedade brasileira. Se no recorte temporal que eles escolherem houver pouca ou nenhuma representação de algum grupo, estimule-os a refletir sobre a assunto, questionando a razão de pessoas pertencentes a determinados grupos sociais terem mais chances de obter reconhecimento, seja na música, seja em outras áreas.

4. Estimule os estudantes a compartilhar as observações deles sobre os elementos que compõem a canção, utilizando os conhecimentos prévios adquiridos desde o Ensino Fundamental até aqui. Incentive-os a comentar o ritmo da canção, a letra, o timbre do intérprete e os instrumentos utilizados.

5. Lembre os estudantes de que os assuntos relacionados à política, como abordado no capítulo, não se referem à política partidária, e sim aos modos de organização social e atitudes das pessoas diante de situações que fazem parte da vida. Assim, os assuntos tratados pelas canções escolhidas podem dialogar com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária que contemple todos os grupos sociais, especialmente aqueles que foram historicamente excluídos.

Página 248

Verifique se os estudantes já haviam associado o samba à crítica política. Apresente a eles outros sambas interpretados por Beth Carvalho em que posições políticas sejam evidentes. Pergunte-lhes se acham que um artista tem o papel de se posicionar publicamente sobre o que pensa. Registre as respostas para que possa retomá-las ao final da sequência didática a fim de avaliar o que mudou na percepção deles com base nas aprendizagens desenvolvidas no capítulo.

Página 249

4. **a.** Instrumento 1. Tamborim: pequeno instrumento de percussão constituído de uma membrana esticada sobre uma armação metálica. É tocado com uma baqueta. Instrumento 2. Chocalho ou ganzá: instrumento de percussão de vários tamanhos e tipos que consiste em um recipiente oco com pequenos objetos em seu interior. Para tocar, é preciso agitar o instrumento. Instrumento 3. Repique de mão: instrumento médio de percussão com formato cilíndrico e constituído de uma membrana esticada. É tocado com as mãos. Instrumento 4. Pandeiro: instrumento de percussão de vários tamanhos, constituído de uma membrana esticada em um aro circular. Ao redor do aro, são inseridas platinelas duplas de metal. É tocado com as mãos. Instrumento 5. Tam-tam: instrumento de percussão que consiste em um tambor de formato cilíndrico com uma membrana esticada em uma de suas extremidades. É tocado com as mãos. Instrumento 6. Cuíca: instrumento de percussão em formato cilíndrico e constituído de uma membrana esticada com uma haste de madeira presa no centro da membrana pelo lado interno. Para tocar, é preciso que uma mão fique na parte interna friccionando a haste de madeira com um tecido molhado, e a outra mão, na parte externa, fique aumentando ou diminuindo a pressão da membrana.

4. **b.** Resposta pessoal. A bateria aparece logo no início da canção, antes de entrar a letra. Depois surge o tam-tam, nos versos "O samba perdeu a sua pujança / Ao curvar-se à circunstância / Imposta pelo dinheiro". O tamborim aparece em "E o samba que nasceu menino pobre / Agora se veste de nobre / No desfile principal". O repique de mão entra nos versos "Onde o mercenarismo impõe a sua gana / E o sambista que não tem grana / Não brinca mais o carnaval". O pandeiro está presente em "E o sambista que mal ganha pra viver / Até mesmo o desfile / Lhe tiraram o prazer de ver". O chocalho e a cuíca entram logo depois, na primeira repetição dos versos "Depois que o visual virou quesito / Na concepção desses sambeiros".

4 **c.** Resposta pessoal. O violão surge logo no começo da canção com os acordes e fazendo também a linha de baixo (chamada de baixaria pelos violonistas). O banjo entra nos versos "E o samba que nasceu menino pobre / Agora se veste de nobre" e é tocado como se fosse um cavaquinho. Depois aparece o contrabaixo, nos versos "Ai que saudade que eu tenho / Das fantasias de cetim".

Fala aí!

Organize grupos de quatro ou cinco estudantes, buscando formações heterogêneas. Proponha perguntas para o debate nos grupos, como: "Vocês costumam ouvir sambas? Se sim, em que ocasiões?"; "Esse gênero musical é valorizado em seu ambiente social? O que comprova a sua resposta?"; "Qual é o espaço ocupado pelo samba na mídia?". Caso os estudantes tenham dificuldades para construir argumentos que sustentem as observações deles, comente que o capítulo vai apresentar aspectos contextualizados da origem do samba e explique a eles que esse gênero musical de matriz africana já foi perseguido e reprimido por ser associado à cultura negra, um aspecto que não pode ser desconsiderado na discussão sobre seu lugar atual na cultura brasileira.

Biblioteca do professor

ESTARQUE, Marina. O samba ainda sofre preconceito, diz pesquisador. **DW Brasil**, Cultura, 27 nov. 2016. https://www.dw.com/pt-br/o-samba-ainda-sofre-preconceito-diz-pesquisador/a-36408342. Acesso em: 7 ago. 2024.

Para aprofundar a compreensão dos preconceitos associados ao samba, leia uma entrevista com o pesquisador Maurício Barros de Castro.

Página 252

Nas últimas décadas do século XIX, a população negra cresceu consideravelmente na cidade do Rio de Janeiro em razão de uma série de fatores: declínio das lavouras de café no Vale do Paraíba, fim das guerras do Paraguai e de Canudos, a grande seca nordestina e a abolição da escravatura. Desses fatores, resultou a migração de muitos negros libertos em busca de trabalho. A maior parte dessa população se estabeleceu na região central e portuária do município do Rio de Janeiro, que ficou conhecida como "Pequena África", e desempenhou um papel muito importante para a formação do samba urbano carioca.

No final da década de 1920, o samba passou por mais uma importante transformação, desta vez organizada por um grupo de sambistas conhecidos como Bambas do Estácio, que se encontravam no Café do Compadre, localizado no bairro do Estácio. Seus principais integrantes foram Ismael Silva, Nilton Bastos e Alcebíades Barcelos, conhecido como Bide. Esses sambistas foram responsáveis por reformular o samba, dando-lhe personalidade própria, e por criar a primeira escola de samba, a Deixa Falar, em 1928. Com os Bambas do Estácio, o samba adquiriu uma feição moderna, próxima do que compreendemos hoje como "samba".

Página 257

Durante o desenvolvimento da atividade proposta, lembre os estudantes de utilizar os conhecimentos prévios adquiridos ao longo do Ensino Fundamental no componente, relacionando-os às novas aprendizagens desenvolvidas no Ensino Médio.

4. Comente que a definição de papéis deve ser feita de acordo com os interesses de cada um e que todo o grupo deve contribuir para o estímulo e bem-estar de seus integrantes.

6. Apoie os estudantes durante o contato com a gestão da escola, organizando a data e hora em que a reunião deverá acontecer.

Capítulo 16 Experienciando a diversidade cultural no teatro

Este capítulo aborda as relações estabelecidas entre a prática teatral e as comunidades tradicionais e historicamente excluídas no Brasil e no mundo. Inspirado na *experiência* de produzir conhecimento e dialogando com o campo de atuação social das práticas de estudo e pesquisa da BNCC, o objetivo deste capítulo é demonstrar como o teatro pode amplificar o conhecimento dessas comunidades – e como essa amplificação pode potencializar o acesso delas a políticas públicas e demais recursos socioeconômicos. Neste percurso, os estudantes também serão estimulados a compreender que a valorização dos saberes tradicionais e a consciência sobre a importância da alteridade podem ampliar suas capacidades sensíveis, críticas e reflexivas. Além disso, tal valorização pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, em que todas as pessoas sejam respeitadas e tenham oportunidades equivalentes. Conhecer culturas distintas é, afinal, uma forma de garantir a manutenção da memória e da diversidade. Com esses estudos, desenvolvem-se as habilidades EM13LGG101, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG401, EM13LGG503, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604. O objetivo é desenvolver as Competências gerais 3, 4, 6, 8 e 10 e as Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 1, 3, 4, 5 e 6 da BNCC.

O capítulo é iniciado com a seção **Aguçando os sentidos**, que tem caráter de avaliação diagnóstica, propondo um jogo teatral baseado em memórias pessoais, em que os estudantes vão improvisar histórias e alternar os turnos de fala. Ressalte a importância do respeito às histórias e memórias dos colegas. Fique atento a possíveis episódios de *bullying* ou posturas preconceituosas.

Na sequência, a seção **Leitura 1** apresenta aos estudantes o texto dramatúrgico e imagens do espetáculo *Gotas de saberes* (2019), da Cia. Arteatro, com histórias do povo Macuxi e canções do povo Wapichana, duas comunidades indígenas que habitam Roraima, e histórias da infância dos próprios artistas, que cresceram em diálogo com essas comunidades. Pretende-se, com a análise desse espetáculo, levar os estudantes a compreender que, ao se transformarem lembranças em textos, nas mais diversas linguagens, a representação artística possibilita que essas lembranças sejam articuladas às memórias de outras pessoas, contribuindo para a preservação de uma cultura.

O final da seção enfatiza a ideia de que os diálogos entre artistas e diferentes comunidades tradicionais nos últimos anos têm crescido. Atualmente, há projetos, sobretudo teatrais, ancorados em vivências com povos indígenas, comunidades ribeirinhas, quilombolas, grupos de refugiados, entre muitos outros coletivos que habitam o Brasil. Procura-se ressaltar quanto esse diálogo é interessante para os artistas do ponto de vista criativo, pois proporciona contato com realidades distintas, e para os grupos representados, pois os ajuda a acessar políticas públicas, melhores condições de trabalho e outros recursos que, muitas vezes, são de difícil acesso. Focaliza-se ainda o fato de que tanto para os artistas quanto para as comunidades a representação artística é uma forma de preservação da memória e de afirmação da importância dos saberes tradicionais, da diversidade e da riqueza de tudo isso para toda a sociedade.

Relacionado a essa ideia, o boxe **Bate-papo de respeito** traz uma fala de Ailton Krenak sobre a importância da memória ancestral. Baseando-se nisso, os estudantes são convocados a refletir sobre o que seria essa memória e precisam expressar o ponto de vista deles sobre a fala do autor.

Depois, em **Trabalho e juventudes**, propõe-se aos estudantes que pesquisem a formação e atuação de cientistas sociais.

Na sequência, em **Leitura 2**, os estudantes devem analisar a obra teatral *O pagador de promessas* (1960), de Dias Gomes, contextualizada no estado da Bahia. Lendo o texto dramatúrgico, os estudantes podem adentrar questões políticas e sociais, com especial atenção à temática da intolerância religiosa, e refletir sobre elas.

Em **Esmiuçando o Enem**, apresenta-se uma questão de Enem que aborda outra obra de Dias Gomes, *O bem-amado* (1962), e propõe-se uma reflexão sobre as funções do teatro. A atividade mobiliza estratégias de resolução de questões de interpretação de texto e múltipla escolha.

Na seção **Se eu quiser aprender +**, há um breve relato histórico do teatro brasileiro, vinculando-o a questões

históricas, políticas e sociais do país. Em seguida, apresenta-se o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), importante espaço para difusão de técnicas estrangeiras de representação que pouco a pouco foram sendo adaptadas à realidade do teatro brasileiro. Destacam-se alguns de seus atores, diretores, encenadores e principais trabalhos. Sob a perspectiva do teatro contemporâneo, essa produção está relacionada a questões de ordem política, cultural, história e social.

Na seção **E se a gente criasse um fanzine?**, os estudantes devem criar um fanzine baseado em grupos teatrais cujos trabalhos dialogam com as culturas de suas regiões. Organize o material necessário com antecedência e planeje as aulas para cada atividade, de acordo com o roteiro. Incentive os estudantes a expor suas produções em espaço escolar ou na comunidade, pois esse pode ser um tema de interesse comum a muitas pessoas.

Em **Expressão**, sintetizando os conhecimentos adquiridos ao longo do capítulo, os estudantes deverão se dividir em grupos de quatro pessoas a fim de desenvolver um trabalho de pesquisa que culminará na criação de uma encenação a ser apresentada aos colegas. A atividade deve ser desenvolvida da seguinte maneira: cada grupo deverá pesquisar histórias ligadas à infância e adolescência de pessoas mais velhas com quem convivem. A proposta é entrevistar ao menos duas pessoas e, depois, pensar coletivamente como será montada a encenação. As tarefas serão subdivididas e cada grupo terá funções específicas. Depois de ensaiar e se apresentarem, os estudantes deverão refletir sobre cada etapa da atividade.

Ao final, na seção **E se a gente se autoavaliasse?**, os estudantes têm a oportunidade de avaliar seu percurso de aprendizagem no decorrer do capítulo ao responder a questões abertas. Observe os conteúdos que precisam ser retomados e crie um plano para trabalhá-los com os estudantes fazendo uso de outras abordagens.

Página 259

4. Peça aos estudantes que reorganizem o espaço da sala de aula e observem o modo como o espaço foi modificado, considerando a disposição tanto dos móveis quanto dos corpos no espaço.

7. É importante que os estudantes encontrem uma atitude de concentração e abertura para participação na proposta. Para facilitar o encontro dessa atitude, se achar oportuno, peça que se espreguicem e respirem profundamente. Oriente-os então sobre as regras do jogo e esclareça eventuais dúvidas antes de começarem a compartilhar as histórias.

Página 271

No "Momento de produzir uma resenha crítica", utilize os mesmos quadros de apoio propostos nas orientações específicas do Capítulo 13 para produção e avaliação do trabalho de elaboração e avaliação desse gênero textual.

Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens

O objetivo desta seção é mobilizar os saberes que foram desenvolvidos na unidade. Para isso, propõe-se a participação dos estudantes em um processo criativo em que serão articulados elementos das artes visuais, da dança, da música e do teatro. O ponto de partida para essa produção será o espetáculo *Yé! – Água*, do coletivo Circus Baobab, da Guiné. O contato com a obra levará os estudantes a fazer uma reflexão crítica, também, sobre questões relacionadas às mudanças climáticas e os impactos dessa crise no Brasil. O debate será pautado em dados científicos e visa ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e da análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira e de outros povos e culturas. Na proposta prática, os estudantes vão desenvolver um processo criativo em que abordem alguma questão social vivida na escola ou na comunidade e devem propor uma solução para esse problema participando de uma produção artística, cuidando de seu entorno e atuando como agentes de transformação da própria realidade. Nesse sentido, serão mobilizadas as habilidades EM13LGG102, EM13LGG201, EM13LGG202, EM13LGG301, EM13LGG501, EM13LGG503, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603 e EM13LGG604 da BNCC.

No tópico "Arremate final", utilize as atividades propostas para avaliar os saberes e as habilidades adquiridos ao longo da unidade, ressaltando a arte como ferramenta para o enfrentamento de questões de diversas ordens, propondo caminhos e novos modos de ser e estar no mundo.

UNIDADE 5 AS EXPERIÊNCIAS DE CONTAR QUEM SE É, DO GRITO, DE COMPARTILHAR E DE DESCOBRIR

Capítulo 17 Experienciando um teatro que fala dos próprios atores

O foco deste capítulo, inspirado na *experiência* de contar quem se é e inserido no campo de atuação da vida pessoal da BNCC, é o estudo de narrativas teatrais com traços autobiográficos. Nesse contexto, são apresentadas discussões sobre como a experiência de falar sobre si mesmo exercita, além da expressão, a consciência que uma pessoa tem de si e dos outros; afinal, no teatro, contar algo é sempre contar algo a alguém. Sendo assim, o capítulo também problematiza, nas leituras e nas atividades, a ideia e a prática da alteridade. Ao conhecer peças teatrais que se relacionam com as histórias de vida dos atores e participar de processos criativos que exploram as próprias biografias, os estudantes têm oportunidade de mobilizar as habilidades EM13LGG102, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604 e EM13LGG702.

O objetivo é desenvolver as Competências gerais 3, 4, 7, 9 e 10 e as Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 1, 3, 6 e 7 da BNCC.

O percurso das aprendizagens tem início na seção **Aguçando os sentidos**, que propõe uma prática que trabalha a escrita e a imaginação. Orientados por perguntas, os estudantes devem escrever uma carta para si mesmos, cinco anos à frente, com o objetivo de dialogar com essa pessoa que virão a ser. Trata-se de uma atividade que demanda grande esforço de concentração, pois, embora o caráter teatral não pareça tão evidente, ela exige que os estudantes façam uma "encenação mental" bastante particular do processo que terão de viver para se tornarem a pessoa para a qual vão escrever.

Em seguida, na seção **Leitura 1**, propõe-se aos estudantes que leiam e analisem um trecho da dramaturgia do espetáculo *Pele negra, máscaras brancas* (2019), de Onisajé, baseado no livro homônimo de Frantz Fanon. Além das questões pontuadas por Fanon em sua obra, o espetáculo também investiga as possíveis relações entre o teatro e as identidades negras.

O boxe **Bate-papo de respeito** apresenta um fragmento de uma entrevista concedida pela professora e pesquisadora Rosane Borges, que trata da representatividade de pessoas negras na arte. O objetivo da seção é a discussão do tema da necessária construção de novos imaginários sobre os negros, incentivando o respeito aos turnos de fala e a exposição de ideias com argumentos sólidos.

Depois, em **Esmiuçando o Enem**, é apresentada uma questão que aborda conteúdos explorados na seção **Leitura 1**, indicando aos estudantes caminhos para que possam analisar o enunciado e as alternativas e chegar à resolução do item usando a lógica e os conhecimentos adquiridos.

Na sequência, a seção **Leitura 2** apresenta passagens da dramaturgia e uma imagem do espetáculo *Festa de separação – um documentário cênico* (2009), um exemplo de teatro-documentário criado como forma de ritualizar a separação de um casal, que também é protagonista do espetáculo. A peça agrega improvisação e marcas da linguagem oral e da escrita digital. Nesse momento, os estudantes vão refletir sobre rituais e analisar elementos do espetáculo.

Na seção **Se eu quiser aprender +**, os estudantes vão refletir sobre o conceito de "autoficção" e entrar em contato com obras que transitam entre realidade e ficção. É feito um percurso que vai de movimentos de vanguarda do século XX, como o Dadaísmo e a Pop Art, chegando-se a propostas contemporâneas de diferentes artistas, para que os estudantes possam identificar nessas obras relações entre arte e vida.

No boxe **Trabalho e juventudes**, os estudantes deverão pesquisar o funcionamento do mercado de arte contemporânea, como os artistas conseguem financiamento para seus projetos e como ocorre a negociação com museus e galerias, entre outros aspectos do sistema da arte.

Em seguida, a seção **E se a gente produzisse um seminário?** propõe aos estudantes a pesquisa de informações, imagens, áudios e vídeos sobre um artista ou grupo teatral abordado no capítulo e a organização de seminários em grupos. Se possível, leve livros e outros meios de pesquisa para a sala de aula ou indique aos estudantes como encontrar as informações usando a internet. Além das informações apresentadas pelos grupos, avalie o engajamento da turma com a atividade e a postura apresentada durante os seminários.

Na seção **Expressão**, os estudantes são orientados a realizar um breve experimento cênico de caráter autobiográfico, inspirados no espetáculo *Festa de separação – um documentário cênico*. A ideia é criarem uma pequena cena baseando-se na memória de um evento que constitua uma mudança objetiva na vida deles. Para isso, primeiramente, cada um fará o levantamento de um acervo pessoal de memórias, selecionando objetos, canções, textos literários e outros tipos de material pensados como documentos no contexto do capítulo. Depois, em grupos de três estudantes, vão discutir todo esse material, para, na sequência, criar um roteiro cênico baseando-se nele e encená-lo em seguida.

Por fim, chega-se à seção **E se a gente se autoavaliasse?**, que contém questões cujo objetivo é levar os estudantes à reflexão dos conteúdos trabalhados ao longo do capítulo, com enfoque na arte como processo de autoconhecimento e fator importante para a dissolução de preconceitos e estereótipos.

Página 280

Durante a atividade, peça aos estudantes que procurem manter o silêncio. A ritualização da escrita é fundamental para a eficácia do exercício. Lembre-se de que o foco da atividade não está na estrutura textual, e sim na expressão da intimidade deles. Dependendo do contexto da escola, verifique se existe a possibilidade de fornecer envelopes aos estudantes. Peça a eles que imaginem qualquer endereço em que queiram estar, em qualquer estado, cidade ou país. O importante é que brinquem com a própria imaginação.

Diálogo interdisciplinar com Língua Portuguesa. Essa atividade pode ser desenvolvida com o apoio do professor de Língua Portuguesa. Embora o gênero carta pessoal seja, em geral, trabalhado no Ensino Fundamental, os elementos constitutivos dele poderão ser retomados nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Proponha ao professor desse componente a realização de uma aula em que ele possa retomar as características da carta pessoal.

Página 287

Papo aberto sobre a dramaturgia

2. Explique aos estudantes que rituais, em sentido laico, são celebrações, usualmente coletivas, que marcam a importância simbólica de determinados eventos ou fases da vida. Dessa forma, os rituais podem ajudar a oficializar eventos ou fases da vida de uma pessoa, como é o caso de *Festa de separação – um documentário cênico*.

3. Essa pergunta pode ser considerada um desdobramento da anterior. Formaturas, festas de aniversário e casamentos, religiosos ou não, por exemplo, podem ser considerados rituais contemporâneos. Em comum, todos marcam a mudança de um estado para outro: de estudante para formado, de mais jovem para mais velho, de solteiro para casado.

4. Estimule os estudantes a expor as opiniões deles. De fato, a resposta não é simples. O que se observa é que as pessoas normalmente compartilham acontecimentos importantes da vida delas como um modo de vivê-los

coletivamente. Sendo assim, é possível afirmar que a prática ritual contribui para a integração entre a memória pessoal e a memória coletiva.

Por dentro da dramaturgia

8. Além de oficializar a separação para amigos e familiares, as festas parecem ter mostrado a Fepa e Janaina que eles "não estavam sozinhos" e que, por isso, poderiam viver coletivamente o término da relação deles. Assim, as festas tornaram a separação mais suave.

9. Ao transformar o fim do relacionamento em um texto cênico, os artistas, como os espectadores, podem refletir sobre ele e, assim, compreender melhor a própria história.

Página 288

Investigue

Para dar início à pesquisa proposta, aborde as principais vanguardas artísticas europeias e a influência delas na arte ocidental, em especial na arte brasileira. Deve ficar evidente para os estudantes que as vanguardas do início do século XX foram movimentos artísticos e literários que romperam com as tradições estabelecidas, buscando novas formas de expressão. O Cubismo, liderado por Pablo Picasso e Georges Braque, fragmentou objetos e espaços em formas geométricas, influenciando artistas brasileiros, como Vicente do Rego Monteiro. O Futurismo, fundado por Filippo Tommaso Marinetti, exaltava a modernidade, a velocidade e a tecnologia, impactando a obra de Mário de Andrade e Oswald de Andrade no Modernismo brasileiro. O Surrealismo, com nomes como André Breton e Salvador Dalí, explorava o inconsciente e os sonhos, refletido nas obras de Ismael Nery. O Dadaísmo, iniciado por artistas como Marcel Duchamp, questionava os valores artísticos convencionais ao explorar o lado do absurdo e do humor, ecoando nas experimentações de Flávio de Carvalho. O Expressionismo, representado por artistas como Edvard Munch, focava na expressão emocional e subjetiva, influenciando as obras de Anita Malfatti. Após a explicação, peça aos estudantes que apresentem o tema de pesquisa, reforçando a ideia de que, embora tenham tido desdobramentos significativos na arte brasileira, enriquecendo e diversificando suas formas de expressão, as vanguardas encontraram, na América Latina, artistas empenhados em renovar a arte incorporando marcas próprias do país em que viviam, ligadas à cultura local, o que criou interessantes diálogos entre propostas, com resultados que, por sua vez, também impactaram a arte de outros lugares do mundo. A pesquisa dos estudantes poderá trazer mais informações sobre os artistas brasileiros já citados, além de autores como os mexicanos Diego Rivera e Frida Kahlo, que, influenciados pelo Surrealismo, criaram obras únicas que misturavam a cultura mexicana com técnicas modernas, ou o argentino Xul Solar, que desenvolveu uma arte abstrata e mística, contribuindo para a vanguarda latino-americana.

Página 290

4. Comente com os estudantes que é comum que os artistas desenvolvam poéticas pessoais, ou seja, traços estéticos relacionados aos seus modos de ser e seus interesses artísticos, que podem ser observados em suas criações.

5. Oriente os estudantes a fazer registros em um material de anotações ou, se for o caso, em uma pasta virtual destinada a organizar os registros encontrados.

Página 291

6. Oriente os estudantes a incorporarem suas percepções sobre a poética pessoal do artista escolhido em suas justificativas.

7. Comente com os estudantes que uma estratégia é organizar as informações de modo que os dados biográficos do artista estejam no início, pois, em geral, se relacionam com a construção de sua poética. Assim, as informações serão organizadas de maneira progressiva.

Capítulo 18 Experienciando dançar *hip-hop*

Neste capítulo, será abordada a cultura *hip-hop* como expressão social e política. O capítulo é inspirado na *experiência* do grito (campo de atuação social artístico-literário da BNCC) e incentiva os estudantes a se reconhecerem como protagonistas e potenciais agentes de transformação da própria realidade. Dessa forma, a voz dos movimentos urbanos, o grito das periferias, o gesto como expressão política e a experiência de fruição de obras de dança profissionais baseadas em movimentos do *hip-hop* também estarão presentes. Além de conhecer mais sobre o movimento, os estudantes deverão participar de um jogo para praticar movimentos de *breaking*. O capítulo dialoga com os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo uma visão crítica e histórica, e convida o estudante a fruir e apreciar esteticamente as mais diversas manifestações artísticas, aguçando a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. Assim, são mobilizadas as habilidades EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG303, EM13LGG401, EM13LGG502, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701 e EM13LGG702. O objetivo é desenvolver as Competências gerais 1, 3, 4, 5 e 10 e as Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 2, 3, 4, 5, 6 e 7 da BNCC.

O capítulo tem início com a seção **Aguçando os sentidos**, que sensibiliza os estudantes para os conteúdos que serão trabalhados na sequência didática. Nessa atividade, os estudantes deverão identificar aspectos que são motivo de indignação e demostrar sentimentos pessoais e coletivos fazendo uma sequência curta de movimentos corporais. Ao desenvolver a atividade, oriente os estudantes a não realizar movimentos bruscos que possam, de alguma forma, interferir em sua integridade física ou na dos colegas.

Na sequência, na seção **Leitura 1**, é apresentado um trabalho de intervenção artística em espaço público: a obra *Dança por correio* (2018), do grupo paulista Zumb.boys, baseada no *breaking*. Ao estabelecer contato com o texto e as imagens da seção, os estudantes devem analisar os elementos que compõem essa intervenção, refletindo sobre as relações entre dança, espaço e público. Sugerimos que, se for possível, se assista a registros em vídeo dessa intervenção, disponíveis na internet.

Na seção **Leitura 2**, apresenta-se a obra *Nêgo (eu.ele.nós. tudo preto)* (2014), criada pela Companhia Urbana de Dança, do Rio de Janeiro, que cria trabalhos que têm como base o diálogo entre a dança contemporânea e o *hip-hop*. Na análise desse material, os estudantes são provocados a refletir sobre situações de discriminação e violência enfrentadas por jovens negros

no Brasil e sobre o papel da arte nesse contexto. Eles também devem analisar os movimentos do grupo, relacionando-os ao *hip-hop* e à dança contemporânea. Sugerimos também que, se for viável, os estudantes assistam a registros em vídeo desse trabalho, disponíveis na internet.

A seção **Se eu quiser aprender +** retoma os conteúdos referentes ao surgimento do *hip-hop* nos Estados Unidos e traz um breve histórico de sua origem e desenvolvimento no Brasil, destacando a participação das mulheres nesse movimento. Os elementos do *hip-hop* são apresentados em diálogo com questões sociais, como o racismo, a desigualdade social e diversos tipos de preconceito. Apresentam-se também diferentes manifestações de dança que integram a cultura *hip-hop*.

Em **Bate-papo de respeito**, os estudantes vão ler o depoimento da ativista Leila Campelo e discuti-lo baseando-se em perguntas motivadoras. A ideia é que eles apresentem argumentos que embasem suas opiniões.

Em **Esmiuçando o Enem**, é apresentada uma questão que aborda gênero em diálogo com a dança. Os estudantes são orientados, por meio de uma atividade de análise e interpretação de texto, a chegar à resolução da questão.

A seção **Expressão** objetiva que os estudantes explorem o *breaking* em uma atividade de experimentação. O primeiro passo, depois de organizar o espaço da sala, é fazer uma preparação, aquecendo o corpo, para só então começar a arriscar alguns movimentos no chão, experimentando aqueles que são básicos no *breaking*. O próximo passo é preparar um jogo semelhante ao executado pelo grupo Zumb.boys na obra *Dança por correio*, analisada na seção **Leitura 1**. A tarefa é escrever comandos em cartas com a indicação dos movimentos que devem ser realizados pelos participantes, associados a posicionamentos críticos, como forma de protesto e expressão. O jogo acontece com o sorteio dessas cartas e a reprodução dos movimentos indicados nelas.

Ao final, em **E se a gente se autoavaliasse?**, o percurso de aprendizagem será retomado. O momento é oportuno para resolver questões e estabelecer conexões entre as novas aprendizagens e os conhecimentos prévios dos estudantes, consolidando esses saberes. Nessa etapa, os estudantes também vão avaliar a participação e o engajamento pessoal nas propostas do capítulo e no próprio processo de aprendizagem.

Página 295

Vale acrescentar que a *Dança por correio* estabelece um jogo entre dançarinos e público. Cada integrante do grupo leva consigo cinco cartas com diferentes ações e convida transeuntes do local onde a *performance* acontece a escolher uma delas. Conforme as pessoas escolhem as cartas, a dança vai acontecendo de acordo com o que está escrito nelas. Algumas pedem a participação desse público espontâneo, outras são voltadas aos próprios dançarinos. Assim, cada apresentação é única, pois é determinada pela escolha das cartas. Como se trata de uma ação realizada em espaços públicos, a participação é um convite a todos os que passam, moram e trabalham nos locais em que os dançarinos se apresentam.

Página 296

2. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que, além de ser o local onde o Zumb.boys iniciou as atividades dele, estabelecendo uma relação de pertencimento do grupo àquele espaço, há uma intenção de levar a dança até as pessoas, e não o contrário. Quando um espetáculo acontece na rua (na porta das casas, na praça, em frente ao comércio local), ele convida todo o público a participar, além de prestigiá-lo. É uma forma democrática de se aproximar da arte. Quando uma apresentação ocorre em um teatro, ainda que seja gratuita, muitas pessoas não têm acesso a esses espaços, portanto acabam não usufruindo dessa arte. Nas periferias, o acesso aos espaços culturais é ainda menor, muitas vezes por causa da distância dos lugares onde as apresentações acontecem, o que dificulta as experiências de fruição artística. Além disso, especificamente a cultura *hip-hop* nasce e se desenvolve nas ruas, criando forte identificação com as populações periféricas e facilitando o acesso delas a essa cultura – assim como outras manifestações que ocorrem no Brasil, como o passinho e o *funk*. A escolha do grupo em permanecer nas ruas permite aos artistas que saem desse contexto manter contato com esse público espontâneo e relação com seu espaço de origem. Há algumas referências do *hip-hop* que são contra as manifestações em palco, alegando que as características essenciais se perdem. Entretanto, a profissionalização de alguns grupos faz com que a arte chegue a outros locais, até mesmo internacionais. O Zumb.boys é um exemplo de como as danças da cultura *hip-hop* se profissionalizaram.

Página 300

Por dentro da dança

A dança que o grupo realiza é o *breaking*, um dos elementos da cultura *hip-hop*. Depois que o nome *hip-hop* foi dado ao movimento, danças surgidas anterior e posteriormente à denominação dessa cultura foram consideradas pertencentes a ela. Essas danças são chamadas de *street dances* e, por muito tempo, aqui no Brasil, eram denominadas "danças de rua". Posteriormente, nos anos de 2010, passou-se a utilizar o termo "danças urbanas" em lugar de "danças de rua", embora ainda seja possível encontrar essa denominação em alguns contextos. Assim, os termos são sinônimos e acompanham a história e o desenvolvimento da cultura em todos os seus aspectos, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil. O senso comum tende a diferenciá-los, por isso é importante contextualizá-los aos estudantes para que não considerem *street dance* algo elitizado e dança de rua ou dança urbana algo mais popular.

Trabalho e juventudes

Há exemplos de companhia de dança estáveis no Brasil, como a São Paulo Companhia de Dança e o Corpo de Dança do Amazonas, que funcionam de maneira contínua com a ajuda de parcerias público-privadas. Auxilie os estudantes a pesquisar se existe uma companhia de dança estável no estado em que residem, ou mesmo em outras regiões, para que possam compreender como esses grupos mantêm suas atividades. Comente com eles que muitos dançarinos de *hip-hop* iniciaram a carreira de maneira informal, depois ingressaram em companhias de dança e se profissionalizaram.

Página 307

Incentive os estudantes a comentar desafios, descobertas, sensações e sentimentos que tiveram ao longo da proposta.

Possivelmente, eles vão falar sobre a dificuldade da experiência de dançar no chão. É normal, visto que o ser humano, depois que começa a andar, relaciona-se muito pouco com o chão. Levante esta discussão como reflexão: os bebês primeiro rastejam, depois engatinham, depois andam com apoio e só depois conseguem andar sem apoio e, mais tarde, correr. Isso faz parte do processo de desenvolvimento motor; conforme crescemos, vamos perdendo a intimidade com o solo, algo que a dança tenta recuperar, não apenas o *breaking*, mas a dança contemporânea e tantos outros estilos que trabalham com *floor work*.

Biblioteca do professor

OLIVEIRA, Ingrid Patrícia Barbosa de; BATISTA, Alison Pereira; MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento de. Educação Física e a linguagem do *hip-hop*: um diálogo possível na escola. **Conexões**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 166-189, 2014.

Sugerimos a leitura desse artigo, que apresenta outras possibilidades de trabalhar o *hip-hop* com os estudantes.

Capítulo 19 Experienciando uma arte que busca compartilhar

Neste capítulo, inspirado na *experiência* de compartilhar, dentro do campo de atuação jornalístico-midiático da BNCC, serão abordadas manifestações artísticas contemporâneas que colocam em foco a experiência artística do compartilhar e a visibilidade midiática que algumas dessas produções alcançam. Os estudantes vão conhecer obras que convidam ao ato de compartilhar e vão refletir sobre elas, como é o caso de trabalhos dos artistas Rirkrit Tiravanija, Tomas Saraceno e Paula Trope. Além disso, vão se aproximar do trabalho de Gordon Matta-Clark, de Christo e Jeanne-Claude e vão conhecer mais a importância da Bienal de Arte de São Paulo para circulação e difusão de conhecimentos no universo artístico contemporâneo. Por fim, vão poder criar uma maquete de uma escola ideal de maneira colaborativa e autoral. O capítulo busca contribuir para a ampliação do repertório cultural e artístico dos estudantes de maneira contextualizada no tempo e no espaço, promovendo fruições estéticas, pesquisas, debates e participação em produções artísticas. Além disso, incentiva uma reflexão sobre a produção e a circulação de discursos na sociedade e os conflitos por legitimidade no mundo da arte e na sociedade. Desse modo, são mobilizadas as habilidades EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703 e EM13LGG704. O Objetivo é desenvolver as Competências gerais 3, 4, 5, 7 e 10 e as Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 3, 6 e 7 da BNCC.

O capítulo inicia-se com a seção **Aguçando os sentidos**, cujo objetivo é reconhecer o que os estudantes já sabem e sensibilizá-los para os temas e conteúdos que serão trabalhados ao longo da sequência didática, por meio de uma atividade prática inspirada na ação realizada pelo artista Rirkrit Tiravanija.

Em seguida, na seção **Leitura 1**, os estudantes deverão retomar o *happening Soup/No Soup* (2012), de Rirkrit Tiravanija, para analisá-lo com maior profundidade. Ao abordar esse *happening*, pretende-se instigar os estudantes a pensar se ele é uma obra de arte e se, mesmo sendo feito em um espaço aberto a qualquer público, pode ser usufruído por qualquer pessoa e da mesma maneira por todos. Além disso, explora-se o conceito de "arte relacional", mostrando como o *happening* em questão está intrinsecamente ligado à experiência de compartilhar. Fechando a seção, no boxe **Investigue**, os estudantes devem fazer pesquisas sobre outro trabalho do artista argentino, a *performance* realizada em 2019 na exposição *Somos muit+s: experimentos sobre coletividade*, a fim de ampliar seus conhecimentos sobre o tema de estudo do capítulo.

Na seção **Leitura 2**, apresenta-se aos estudantes o trabalho de três artistas contemporâneos que investigam relações entre arte, realidade e comunidade. Os trabalhos foram expostos na 27ª edição da Bienal Internacional de São Paulo. O "Texto 1" apresenta registros, feitos pela artista Paula Trope com a técnica *pinhole*, que compõem uma série que faz parte do projeto *Sem simpatia – Os meninos do Morrinho*, desenvolvido com jovens moradores de comunidades cariocas e em situação de vulnerabilidade social. O boxe **Biblioteca cultural** explica mais detalhadamente o que é a técnica da *pinhole*. O "Texto 2" mostra a obra *Conical Intersect* (1975), do artista estadunidense Gordon Matta-Clark. O "Texto 3" apresenta a instalação *Cumulonimbus* (série *Cidades Aeroporto*) (2006), do artista Tomas Saraceno, na qual ele propõe novas concepções de cidade. Suas instalações permitem a interação dos visitantes, que passam por dentro delas buscando caminhos inéditos. Com a apresentação desses trabalhos, pretende-se explorar com os estudantes a ideia de arte como uma experiência de compartilhamento.

No boxe **Bate-papo de respeito**, uma fala de Paula Trope é reproduzida com o intuito de os estudantes discutirem se, quando tratamos todos igualmente, as diferenças entre as pessoas são desconsideradas.

Na seção **Se eu quiser aprender +**, os estudantes são convidados a conhecer um breve histórico da Bienal de Arte de São Paulo e o que ela representa no contexto da arte contemporânea no Brasil e no mundo. O boxe **Investigue** estimula os estudantes a pesquisar especificamente a 35ª edição da Bienal de São Paulo e discutir por que foi considerada uma das mais inovadoras e democráticas.

Na sequência, é apresentada a "arte ambiental", que não se define, propriamente, como um movimento artístico, mas como uma poética. Para ilustrar esse tipo de trabalho, é mostrada uma obra do projeto *Wrapped*, intervenções realizadas pelos artistas Christo e Jeanne-Claude em grandes monumentos ou espaços públicos, que são, literalmente, embrulhados. Explora-se, com o trabalho desses artistas, a repercussão que esse tipo de obra tem na mídia.

Na seção **E se a gente fizesse uma cobertura jornalística de um evento ou espaço de arte?**, os estudantes, de forma colaborativa, deverão fazer a cobertura jornalística de um evento ou espaço de arte da região onde vivem. Para tanto, devem fazer pesquisas, visitas e produzir gêneros textuais jornalísticos. O trabalho pode ser apresentado em texto ou em

vídeo. Ao final, a turma vai criar coletivamente um guia cultural local, impresso ou digital, a ser compartilhado com a comunidade escolar. No boxe **Trabalho e juventudes**, os estudantes deverão refletir sobre a profissão do jornalista cultural.

Na sequência, em **Esmiuçando o Enem**, trabalha-se com uma questão que tem como base a obra do artista canadense Stephen Lund, e os estudantes entram em contato com estratégias que indicam como resolver o item.

Na seção **Expressão**, os estudantes farão um trabalho artístico que dialogue com a temática do capítulo. A proposta é criar maquetes, como as do projeto de Paula Trope, com tema inspirado na obra de Tomas Saraceno, concentrando-se na ideia de que a maquete represente uma escola ideal, utópica, e depois embrulhá-las. Ao lado das maquetes embrulhadas, sugere-se que sejam dispostas frases que instiguem a curiosidade de quem passa por elas. Sugere-se também, se houver a possibilidade, que ativem uma *hashtag* para mobilizar estudantes de outras turmas e funcionários da escola para publicar a exposição midiaticamente. Ao final, os estudantes deverão realizar uma ação performática de desembrulho da maquete. Com essa ação, busca-se explorar tanto a ideia de arte compartilhada quanto a experiência midiática, jornalística. Ao planejar as etapas dessa atividade, avalie a forma como a maquete será embrulhada. Oriente os estudantes a utilizar método e material que possa ser retirado com facilidade, sem danificar o trabalho.

A seção **E se a gente se autoavaliasse?** estimula os estudantes a retomar e avaliar seu percurso de aprendizagem. Avalie com eles se reconhecem o que apreenderam de novo sobre arte e a ideia de compartilhamento e se compreendem a importância das bienais e das coberturas jornalísticas.

Página 308

Converse com os estudantes sobre o que é "lugar de fala", conceito que destaca a importância da posição social e das experiências pessoais na formação de opiniões e na participação em debates públicos. A ideia é que a identidade social de cada indivíduo, atravessada por recortes de raça, gênero, local de origem e classe social, molda as perspectivas de uma pessoa e influencia a maneira como ela é percebida e ouvida pelos outros na sociedade.

Biblioteca do professor

RIBEIRO, Djamila (coord.). **Lugar de fala**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

A obra *Lugar de fala*, com coordenação de Djamila Ribeiro, explora a noção de lugar de fala com profundidade, fornecendo ideias sobre como as dinâmicas de poder operam nos discursos públicos e como podemos promover maior inclusão e igualdade fazendo o reconhecimento das múltiplas vozes e experiências.

Página 311

A maquete construída por adolescentes moradores do Morro do Pereirão, na capital do Rio de Janeiro, tem aproximadamente 350 metros quadrados e foi iniciada em 1997 a partir de uma brincadeira de crianças, que, utilizando objetos recicláveis e restos de construção, passaram a reproduzir o cenário em que viviam, o que proporcionou grande visibilidade à comunidade, gerando cursos e capacitação de crianças e adolescentes do local.

Página 314

2. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente com eles que a produção de Matta-Clark é uma intervenção direta sobre o ambiente urbano, como uma espécie de comentário crítico e/ou criativo sobre o contexto do lugar onde foi feita. Devido ao caráter efêmero da intervenção, realizada em 1975 na cidade de Paris, França, temos contato com a obra por meio de registros, como fotografias e vídeos. Assim, na obra de Matta-Clark, há duas expressões artísticas: o ato em si e o registro dele. O artista investiga a forma e os possíveis desdobramentos de seus significados a partir da relação entre intervenção formal e espacialidades existentes, ou seja, ele apresenta novas possibilidades de leitura sobre o contexto: expõe para o público seu estado material, composição espacial, dimensão, organização, segmentação e, consequentemente, toda a carga social simbólica associada a ele. Nesse processo de "desconstrução", ampliam-se as formas de leitura, concepção e atuação por meio da arte.

Página 315

Fala aí!

Sugerimos que a discussão seja feita com toda a turma. Os estudantes devem debater o tema, considerando tanto os dados gerais como a experiência pessoal. Procure, com base nos números, problematizar com a turma a forma como adolescentes expõem as imagens pessoais hoje nas redes sociais. A cultura das *selfies* e o uso predominante das mídias sociais transformaram a maneira como as pessoas compartilham e consomem imagens, promovendo um foco acentuado na autoexpressão e na construção da identidade pessoal. As *selfies* permitem que as pessoas capturem e divulguem momentos cotidianos, experiências e aspectos da vida delas, frequentemente buscando validação e engajamento pelas curtidas e pelos comentários. As mídias sociais, por sua vez, amplificam esse fenômeno ao proporcionar plataformas instantâneas para a visualização e o compartilhamento de imagens, moldando a percepção pública e a narrativa pessoal. Esse ambiente digital não só redefine as dinâmicas de interação social, mas também influencia o modo com que os indivíduos se veem e se apresentam, promovendo uma constante negociação entre autenticidade e idealização nas suas representações visuais. Ajude os estudantes a tomar consciência acerca das motivações, dos significados e dos efeitos da forma como participam do universo digital, sobretudo no que diz respeito à divulgação de suas imagens pessoais. Isso pode ser feito com intervenções ao longo do debate que associem as situações concretas que apresentam a comentários que as tratem de um ponto de vista analítico. Reserve um tempo no debate para os estudantes falarem pessoalmente como usam suas imagens para criar determinadas "personas públicas".

Caso deseje enriquecer a atividade, sugerimos a metodologia da sala de aula invertida. Forme grupos e peça aos estudantes que pesquisem mais dados e reflitam previamente

em casa. Em sala de aula, eles podem debater as questões propostas com mais solidez e confiança e construir uma fala a ser apresentada em dois minutos. Com base nos principais comentários e dados, você pode iniciar a explicação sobre o consumo de imagens, sistematizando dados acerca das mídias digitais e seus efeitos na sociedade.

Capítulo 20 Experienciando a diversidade musical

Neste capítulo, ligado ao campo de atuação social das práticas de estudo e pesquisa (BNCC), inspirado pela *experiência* de descobrir, os estudantes vão conhecer expressões musicais indígena brasileira, indiana e africana, contextualizando-as no tempo e no espaço e favorecendo o reconhecimento das diferenças entre realidades culturais distintas. A ideia, nesta sequência didática, é que os estudantes valorizem manifestações musicais diferentes das que estão habituados a ouvir, ampliando o repertório musical deles. O capítulo mobiliza as habilidades EM13LGG203, EM13LGG204, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG305, EM13LGG601, EM13LGG602, EM13LGG603, EM13LGG604, EM13LGG701, EM13LGG703 e EM13LGG704 da BNCC. O objetivo é desenvolver as Competências gerais 1, 2, 3, 4, 5 e 6 e as Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 2, 3, 6 e 7 da BNCC.

O percurso do capítulo inicia-se com a seção **Aguçando os sentidos**, cujo objetivo é reconhecer o que os estudantes já sabem e sensibilizá-los em relação aos conteúdos que serão trabalhados no capítulo. Nessa seção, retoma-se o conceito de melodia, trabalhado na prática na atividade proposta. Verifique se os estudantes demonstram ter dúvidas sobre esse conceito e se é necessário traçar estratégias para saná-las ao longo dos estudos do capítulo.

Na seção **Leitura 1**, os estudantes vão analisar a música intitulada "Kworo kango", do povo Kayapó, com arranjo da cantora e pesquisadora Marlui Miranda. Além de os aspectos técnicos da canção serem explorados, os estudantes são convocados a pensar acerca de qual é o espaço da música indígena em espaços culturais tradicionais. Busca-se problematizar o fato de a música indígena ser pouco conhecida do grande público, apesar de vasta e diversa.

Em **Leitura 2**, é proposto o estudo de ragas e talas. Ouça com os estudantes um trecho do raga "Bhimpalasi", interpretado pela cantora indiana Shruti Sadolikar-Katkar. É necessário que as especificidades da música indiana sejam analisadas, destacando-se o fato de ela seguir um pensamento musical diferente do ocidental, pois, em lugar de basear-se em uma partitura, é realizada de maneira improvisada, baseada em estruturas melódicas já conhecidas pelos músicos e cantores. Além disso, os estudantes analisam as escalas musicais e os instrumentos típicos da música tradicional indiana.

Na seção **Leitura 3**, a proposta é que os estudantes analisem uma manifestação cultural do povo Ewe, conhecido no Brasil como Jejê, que habita o sul de Gana, Togo e Benin. Trata-se de uma dança tradicional desse povo chamada Agbadza, que, em sua origem, era feita por guerreiros para lhes dar coragem antes da guerra; mas, atualmente, é apresentada em outros contextos, como festas de casamento. A música será o foco da análise dessa manifestação. Analisam-se, então, os tipos de tambores, que produzem sons em tons diferentes e nos quais células rítmicas distintas são executadas pelos instrumentistas, porém, quando tocadas simultaneamente, formam um conjunto harmônico. A esse tipo de execução musical dá-se o nome de "polirritmia", fenômeno que despertou o interesse de muitos músicos pelo mundo.

A seção **Se eu quiser aprender +** apresenta a área de estudos da Etnomusicologia e sua importância para os estudos culturais. A seção também aborda o desenvolvimento desses estudos no Brasil. O boxe **Trabalho e juventudes** explora a formação e as possibilidades de carreira nessa área.

Consolidando o processo de aprendizagem desenvolvido com as atividades do capítulo, a seção **Expressão** propõe que os estudantes, organizados em grupos, produzam uma reportagem filmada, na qual apresentam uma manifestação musical tradicional de alguma região do Brasil ou do mundo. Ao final, cada grupo apresenta o vídeo produzido para os demais colegas e todos realizam uma atividade de avaliação das reportagens.

Na seção **E se a gente se autoavaliasse?**, o objetivo é o reconhecimento dos saberes adquiridos no percurso de aprendizagens do capítulo e a maneira como se relacionam aos saberes e às percepções que os estudantes já tinham sobre as temáticas abordadas. Além disso, o momento é oportuno para sanar dúvidas e identificar possibilidades de ampliação da pesquisa.

Página 325

1. Caso os estudantes não tenham lembrança de uma canção ou melodia de outra cultura, pesquise previamente alguns exemplos para apresentar a eles.

3. Todas as duplas devem cantar suas melodias ao mesmo tempo. Isso pode ajudar os estudantes a sentir menos timidez; por outro lado, pode produzir som muito alto. Portanto, peça que cantem baixo, em uma altura que apenas o colega à frente possa escutar.

6. Organize os estudantes em roda para que, nesse momento de conversa, exponham suas observações sobre a proposta. Incentive-os a compartilhar suas percepções e sensações uns com os outros.

Página 330

1. a. A melodia principal é executada pela cantora.

1. b. Resposta pessoal. Depois que os estudantes tiverem apresentado suas hipóteses, explique a eles que o Sarangi é um instrumento de cordas, que o músico o toca sentado e, com um arco, fricciona as cordas do instrumento.

3. a. Espera-se que os estudantes respondam que os ritmos dessa canção e da música tradicional indiana em geral parecem muito complexos, pois seguem padrões rítmicos com os quais não estamos acostumados.

3. b. Auxilie os estudantes a responder a essa questão. Diga a eles que, nessa gravação, a tabla assume a função de acompanhamento da cantora. Porém, é muito comum que o tocador de tabla assuma um papel de destaque ao improvisar com base nas estruturas rítmicas (talas) e manter um constante diálogo musical com os cantores e outros instrumentos.

Página 332

Biblioteca cultural

Diga aos estudantes que, se no passado o Bogum foi um polo de resistência contra a escravidão, hoje ele se manifesta como um polo de inventividade da cultura afro-brasileira no qual música e religiosidade caminham juntas. Apesar do vínculo do grupo com o candomblé jejê-marrim e o terreiro do Bogum, o líder do grupo afirma que os atabaques da orquestra afro-percussiva representam várias nações de candomblé (ketu, angola e jejê), assim como a diversidade da cultura afro-brasileira. Como músico, Luizinho já trabalhou com grupos e artistas como Olodum, Margareth Menezes, Gilberto Gil e Maria Bethânia. Em 2023, sua orquestra lançou o primeiro álbum, que contou com a participação de Gilberto Gil em uma das faixas e com um encarte escrito por Nei Lopes. A sonoridade da orquestra afro-percussiva combina atabaques, berimbaus, pandeiros, agogôs e caxixis, além do violão hipnótico e da bateria eletrônica de Luizinho.

Página 333

Também chamada de antropologia da música ou etnografia, a Etnomusicologia se ocupa do estudo das manifestações musicais de diversas culturas, dando ênfase à relação entre as pessoas que as produzem e os contextos culturais e sociais em que estão inseridas. Explique aos estudantes que se, por um lado, muitas manifestações musicais dos povos originários de nosso território se perderam, por outro, a música produzida por eles continua viva e em constante transformação, permanecendo um enorme campo a ser estudado pela Etnomusicologia. Estimule-os a pensar na carreira de pesquisador em Música, conversando sobre as possibilidades de atuação e formação.

Investigue

Os precursores da Etnomusicologia foram os folcloristas do século XIX que, movidos por um sentimento nacionalista, começaram a preservar e estudar a música praticada em algumas regiões da Europa. No final do século XIX e início do século XX, formou-se o que ficou conhecido como **Escola de Berlim**, considerada a primeira corrente de estudos etnomusicológicos, também chamada, à época, de **Musicologia comparada**. Um aspecto importante para os estudos etnomusicológicos é o trabalho de campo, ou seja, o pesquisador precisa viajar e entrar em contato com uma comunidade específica para coletar e registrar suas manifestações musicais. Sem a coleta feita no trabalho de campo, o pesquisador não tem meios de estudar e compreender uma cultura diferente da sua. Com a invenção de meios mecânicos de registro sonoro, como a gravação de áudio, o trabalho dos etnomusicólogos foi consideravelmente facilitado. No que se refere às pesquisas de campo, merece destaque o trabalho do compositor húngaro Béla Bartók, com a colaboração de Zoltán Kodály, nas primeiras décadas do século XX. Interessados nas melodias tradicionais e camponesas da Hungria e do Leste Europeu, ele e seus colaboradores transcreveram 3 700 melodias húngaras, 3 500 romenas, 3 223 eslovacas, 89 turcas e mais de 200 servo-croatas, ucranianas e búlgaras.

Página 334

Trabalho e juventudes

Um etnomusicólogo pode seguir carreira como pesquisador, cursando mestrado na área. Muitas universidades oferecem programas específicos de mestrado em Etnomusicologia, que focam no estudo da música em contextos culturais específicos e frequentemente envolvem pesquisa de campo.

O mestrado também pode ser feito em Antropologia da Música, que combina estudos culturais com aspectos musicais.

Para aqueles que desejam seguir carreira acadêmica ou em pesquisa avançada, um doutorado é essencial. Programas de doutorado permitem uma especialização profunda e um foco em pesquisa independente.

O mercado de trabalho para etnomusicólogos é variado. Ainda dentro da carreira acadêmica, é possível trabalhar como professor universitário, lecionando, conduzindo pesquisas e publicando trabalhos acadêmicos, ou como pesquisador, realizando pesquisas financiadas por instituições de ensino ou organizações culturais.

Já na área cultural, é possível trabalhar em museus e centros culturais, fazendo a curadoria de exposições, a pesquisa de coleções musicais e a organização de eventos culturais. Também é possível trabalhar em organizações não governamentais desenvolvendo, por exemplo, projetos culturais, educativos e de preservação do patrimônio musical.

Outra possibilidade é a carreira em produção musical e mídia, que pode envolver a prestação de serviços de consultoria para produções musicais, filmes, documentários e projetos multimídia que envolvem aspectos culturais da música.

Página 335

3. Lembre os estudantes de que, sendo o aprendizado em música o foco do capítulo, essa linguagem deve ser considerada durante a escolha da manifestação.

4. Caso os estudantes optem por dividir as tarefas durante as pesquisas, incentive-os a escolhê-las de acordo com o perfil e interesses deles.

Página 336

6. Para a estruturação da narrativa, oriente os estudantes a utilizar tanto os conhecimentos prévios quanto as aprendizagens novas adquiridas no componente Arte até aqui, além de aprendizagens de Língua Portuguesa e Redação.

7. Comente com os estudantes sobre a atenção que precisam ter para que nenhum item que julgam importante seja excluído.

13. Comente que o ensaio é uma etapa importante, pois pode deixá-los mais seguros para o momento da gravação. Também é um momento em que podem avaliar os ajustes necessários para a apresentação da reportagem.

Página 337

16. Há algumas opções de aplicativos de edição de vídeos gratuitos que os estudantes podem utilizar, assim como podem consultar tutoriais *on-line* de como utilizá-los, se houver acesso à internet na escola. Vale ressaltar que, se não for possível realizar as filmagens por falta de recursos, os estudantes poderão encenar a reportagem em sala de aula.

19. Peça aos estudantes que também avaliem a participação deles durante todo o processo da atividade, refletindo sobre como foi sua colaboração para o resultado da reportagem.

Conversa em rede: alinhavando saberes e integrando linguagens

A seção propõe uma atividade que retoma e integra os saberes construídos no percurso da unidade, nas diferentes linguagens artísticas. Para isso, os estudantes vão participar de uma ação artística de maneira coletiva e colaborativa, tendo como ponto de partida a obra de dança *O canto dos malditos* (2014), de Marcos Abranches. O trabalho desse artista contribui para a expansão da consciência sobre as pessoas com deficiência e do entendimento de que, para que a sociedade seja constituída com igualdade de oportunidades para todas as pessoas, é preciso combater e erradicar todo tipo de estereótipo, preconceito e discriminação. Se possível, apresente aos estudantes o *teaser* do documentário *O artista e a força do pensamento* (2021), dirigido por Elder Fraga, que pode ser encontrado na internet e aborda a vida e a obra de Marcos Abranches. Caso haja algum estudante com deficiência em sala de aula, cuide para que ele se sinta confortável com o assunto que será trabalhado durante a seção e, se necessário, tenha uma conversa prévia com ele, comentando sobre as

aprendizagens e discussões que serão estabelecidas, reforçando sua autoestima e incentivando seu protagonismo. A proposta desta seção mobiliza as habilidades EM13LGG501, EM13LGG502, EM13LGG503, EM13LGG602 e EM13LGG603 da BNCC.

No tópico "Corpo em ação", explique aos estudantes que o trabalho com experiências pessoais requer que todos sejam acolhedores e respeitosos na escuta das histórias uns dos outros. Dessa forma, pode-se estabelecer um ambiente de confiança e empatia em que todos se sintam à vontade para expor sentimentos, percepções e reflexões relacionadas à própria vida ou à vida de pessoas próximas. A investigação dos sentimentos humanos em um processo de criação artística pode auxiliar os estudantes a conhecer melhor a si mesmos e uns aos outros e, a partir do reconhecimento do que os toca e os afeta, a cuidar melhor de si próprios e das pessoas com quem convivem. A ação artística que será feita pelos estudantes deve explicitar o diálogo entre as artes visuais, a dança, a música e o teatro e manter o foco no tema proposto: como o amor e o amparo podem ajudar a lidar com sentimentos difíceis e superar situações desafiadoras da vida.

No tópico "Arremate final" , além das atividades propostas, faça um levantamento dos saberes aprendidos, ressaltando aquilo que os estudantes já sabiam e o que aprenderam de novo e identificando conteúdos que precisam ser retomados e retrabalhados. O objetivo é ampliar a percepção dos estudantes sobre as possibilidades de participação social de pessoas com deficiências.

SUGESTÕES DE DISTRIBUIÇÃO DOS CAPÍTULOS

Propomos a seguir algumas sugestões de distribuição anual (bimestral, trimestral e semestral) dos capítulos deste volume, que poderão ser alteradas de acordo com sua realidade, com o currículo estadual e municipal e com sua concepção de ensino de Arte.

Volume utilizado em um único ano[24] (bimestres/semestres)

Bimestre/semestre	Capítulos
Primeiro bimestre	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8[25]
Segundo bimestre	9, 10, 11, 12, 13[26]
Terceiro bimestre	14, 15, 16, 17[27]
Quarto bimestre	18, 19, 20
Primeiro semestre	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
Segundo semestre	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Volume utilizado em dois anos (bimestres/semestres)

Bimestre/semestre	Capítulos (ano 1)	Capítulos (ano 2)
Primeiro bimestre	1[28], 2	9, 10, 11, 12[29]
Segundo bimestre	3, 4	13, 14, 15
Terceiro bimestre	5, 6	16, 17, 18
Quarto bimestre	7, 8	19, 20
Primeiro semestre	1, 2, 3, 4	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15
Segundo semestre	5, 6, 7, 8	16, 17, 18, 19, 20

[24] Nessa proposta, caberá à escola escolher o ano em que o volume será inteiramente desenvolvido. Se esse for o caso de sua escola, sugerimos enfaticamente que o volume seja trabalhado com o professor de Língua Portuguesa (e de Redação) para que algumas experiências possam ser desenvolvidas de forma interdisciplinar, como já apontamos neste **Suplemento para o professor**. Nesta proposta, o volume único também poderá ser trabalhado em algum itinerário de Linguagens e suas Tecnologias.

[25] Inserimos 8 capítulos (duas unidades) neste período porque, em geral, o primeiro bimestre é mais extenso no calendário escolar.

[26] O Capítulo 13 é o primeiro da Unidade 3. Propomos que, neste modelo, você trabalhe apenas com uma das experiências dessa terceira unidade e que as demais fiquem para o terceiro bimestre.

[27] O Capítulo 17 é o primeiro da Unidade 5. Propomos que, neste modelo, você trabalhe apenas com uma das experiências dessa última unidade e que as demais fiquem para o quarto bimestre.

[28] Nessa proposta, trabalha-se a Unidade 1 entre o primeiro e o segundo bimestres e a Unidade 2 entre o terceiro e o quarto bimestres. Nesse planejamento, baseando-se nas experiências comuns (ver tabelas em páginas anteriores), defina com o professor de Língua Portuguesa (e de Redação) quais capítulos de cada um dos componentes poderão ser trabalhados de modo interdisciplinar.

[29] Nessa proposta, trabalha-se uma unidade completa no primeiro bimestre porque ele é, em geral, mais longo; propomos ainda que sejam trabalhados três capítulos em cada bimestre (com exceção do que ocorrerá no quarto bimestre, em que serão trabalhados apenas dois capítulos porque geralmente ele é mais curto). Nesse planejamento, baseando-se nas experiências comuns (ver tabelas em páginas anteriores), defina com o professor de Língua Portuguesa (e de Redação) quais capítulos de cada um dos componentes poderão ser trabalhados de modo interdisciplinar.

Volume utilizado em três anos[30] (bimestres/semestres)

Bimestre/semestre	Capítulos (1ª série)	Capítulos (2ª série)	Capítulos (3ª série)
Primeiro bimestre	1	5, 6	13, 14
Segundo bimestre	2	7, 8	15, 16
Terceiro bimestre	3	9, 10	17, 18
Quarto bimestre	4	11, 12	19, 20
Primeiro semestre	1, 2	5, 6, 7, 8	13, 14, 15, 16
Segundo semestre	3, 4	9, 10, 11, 12	17, 18, 19, 20

Organização por trimestres

Trimestre	Capítulos – volume utilizado em um ano[31]	Capítulos – volume utilizado em dois anos (ano 1)	Capítulos – volume utilizado em dois anos (ano 2)	Capítulos – volume utilizado em três anos[32] (1º ano)	Capítulos – volume utilizado em três anos (2º ano)	Capítulos – volume utilizado em três anos (3º ano)
Primeiro	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	1, 2, 3	9, 10, 11, 12	1, 2	5, 6, 7	13, 14, 15
Segundo	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	4, 5, 6	13, 14, 15, 16	3	8, 9, 10	16, 17, 18
Terceiro	15, 16, 17, 18, 19, 20	7, 8	17, 18, 19, 20	4	11, 12	19, 20

[30] Nessa proposta, distribuímos o volume único ao longo de todo o Ensino Médio. Nela, propomos que uma unidade seja trabalhada no 1º ano; duas no 2º ano; duas no 3º ano. Baseando-se nas experiências comuns (ver tabelas em páginas anteriores), defina com o professor de Língua Portuguesa (e de Redação) quais capítulos de cada um dos componentes poderão ser trabalhados de modo interdisciplinar. Se este for o modelo adotado pela sua escola, sugerimos que haja uma ampliação dos projetos apresentados nas seções **Expressão**, de modo que algumas etapas propostas nelas possam ser desenvolvidas nas próprias aulas de Arte, sob sua supervisão.

[31] Nessa proposta, caberá à escola escolher o ano em que o volume será inteiramente desenvolvido. Se esse for o caso de sua escola, sugerimos enfaticamente que o volume seja trabalhado com o professor de Língua Portuguesa (e de Redação) para que algumas experiências possam ser desenvolvidas de modo interdisciplinar, como já apontamos neste **Suplemento para o professor**. Nesta proposta, o volume único também poderá ser trabalhado em algum itinerário de Linguagens e suas Tecnologias.

[32] Nessa proposta, distribuímos o volume único ao longo de todo o Ensino Médio. Nela, propomos que uma unidade seja trabalhada no 1º ano; duas no 2º ano; duas no 3º ano. Baseando-se nas experiências comuns (ver tabelas em páginas anteriores), defina com o professor de Língua Portuguesa (e de Redação) quais capítulos de cada um dos componentes poderão ser trabalhados de modo interdisciplinar. Se este for o modelo adotado pela sua escola, sugerimos que haja uma ampliação dos projetos apresentados nas seções **Expressão**, de modo que algumas etapas propostas nelas possam ser desenvolvidas nas próprias aulas de Arte, sob sua supervisão.

ISBN 978-85-16-14100-4